

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LETRAS

**LETRAMENTO DE SURDOS EM LÍNGUA ESPANHOLA: UMA
CONSTRUÇÃO POSSÍVEL?**

Marília Silva Dias

Orientador: Vanderlei José Zacchi

São Cristóvão-SE
2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LETRAS

**LETRAMENTO DE SURDOS EM LÍNGUA ESPANHOLA: UMA
CONSTRUÇÃO POSSÍVEL?**

Dissertação apresentada como requisito
parcial à obtenção do título de Mestre.
Programa de Pós-graduação em Letras da
Universidade Federal de Sergipe.
Orientador: Vanderlei José Zacchi

São Cristóvão – SE
2015

Banca Examinadora

Prof. Dr. Vanderlei José Zacchi (Orientador)

Prof. Dr. Carlos Magno Santos Gomes (UFS)

Prof^a. Dr^a. Ivani Rodrigues Silva (UNICAMP)

Prof.^a Dr.^a Cleide Emilia Faye Pedrosa (UFS) - Suplente

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

D541l Dias, Marília Silva
Letramento de surdos em língua espanhola / Marília Silva Dias
; orientador Vanderlei José Zacchi. – São Cristóvão, 2015.
115 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal
de Sergipe, 2015.

1. Língua espanhola – Estudo e ensino. 2. Letramento. 3.
Surdos. 4. Cultura. 5. Identidade. I. Zacchi, Vanderlei José, orient.
II. Título.

CDU 811.134.2

RESUMO

Partindo das concepções da Linguística Aplicada e das constantes discussões acerca do processo educacional que envolve o indivíduo surdo e o ensino de línguas adicionais, esta pesquisa propõe analisar o processo de letramento, em língua espanhola, destes indivíduos, buscando verificar se esta construção se torna ou não possível, além de averiguar se a surdez é um obstáculo nesse processo e se as práticas de letramento que envolvem estes alunos condizem com a cultura e formação da identidade surda. Ensinar uma criança surda a ler, escrever e, sobretudo, compreender o mundo que a cerca através da interação não é tarefa fácil quando pensamos no contexto escolar atual: professores totalmente despreparados para lidar com este público, uma sala de aula composta pela esmagadora maioria de ouvintes, intérpretes (quando há) atuando como meros tradutores, um projeto político pedagógico (PPP) que não contempla a participação ativa dos surdos nas atividades escolares, além da falta de uma política governamental voltada para a inclusão efetiva dos surdos nas escolas. Esse contexto leva ao questionamento de como o processo de letramento do espanhol vem sendo construído após a obrigatoriedade da oferta da língua através da implementação da lei 11.161, de 5 de agosto de 2005. A pesquisa foi desenvolvida por meio de observações das aulas de espanhol, na modalidade do Ensino Médio, em uma escola da rede pública, além da aplicação de questionários a todos os sujeitos participantes deste processo (professora, alunos surdos e intérpretes), bem como por meio da aplicação de uma atividade extraclasse, objetivando verificar se o letramento destes alunos, de fato, concretiza-se. A principal contribuição desta pesquisa visa possibilitar a construção de novas práticas de ensino que insiram o aluno surdo, ativamente, nas atividades que envolvam a língua adicional, buscando favorecer a implementação de novas metodologias de ensino que englobem a multimodalidade, em especial, baseadas no uso das imagens como ferramenta de ensino, a fim de tentar diminuir as disparidades em que a educação de surdos se insere. Temas como a cultura, a identidade surda e o papel da escola na formação destes alunos também foram discutidos, assim como o papel do professor ouvinte e do intérprete da língua de sinais- língua portuguesa no letramento destes sujeitos em língua espanhola.

Palavras-chave: letramento; língua espanhola; surdos; cultura; identidade

RESUMEN

A partir de las concepciones de la Lingüística Aplicada y de las constantes discusiones acerca del proceso educacional que incluye el individuo sordo y la enseñanza de lenguas adicionales, esta investigación propone analizar el proceso de literacidad, en el idioma español de estos individuos tratando de verificar si esta construcción es o no posible, además busca averiguar si la sordera es un obstáculo en ese proceso y si las prácticas de literacidad que implican estos estudiantes están de acuerdo con la cultura y identidad sorda. Enseñar un niño sordo a leer, escribir y, sobre todo, comprender el mundo cercano a través de la interacción no es algo fácil cuando pensamos en el contexto escolar actual: profesores totalmente sin preparación para hacer frente a este público, un aula compuesta por la inmensa mayoría de oyentes, intérpretes (cuando hay) actuando como meros traductores, un proyecto político pedagógico (PPP) que no contempla la participación activa de los sordos en las actividades escolares, además la falta de una política gubernamental centrada en la inclusión efectiva de las personas sordas en las escuelas. Este contexto plantea la cuestión de cómo se está construyendo el proceso de literacidad después de la oferta obligatoria de la lengua a través de la aplicación de la ley 11.161 de 5 de agosto de 2005. La investigación se desarrolló a través de observaciones de las clases de español en la modalidad de la Secundaria, en una escuela pública, además de la aplicación de cuestionarios a todos los sujetos participantes de este proceso (profesora, alumnos sordos e intérpretes) así como la aplicación de una actividad extraclase con el objetivo de verificar si la literacidad de estos alumnos, de hecho, se logra. La principal contribución de esta investigación tiene como objetivo posibilitar la construcción de nuevas prácticas de enseñanza que ingresen al alumno sordo, activamente, en las actividades relacionadas a la lengua adicional con el objetivo de fomentar la aplicación de nuevas metodologías de enseñanza que engloben la multimodalidad, en especial, basadas en el uso de las imágenes como herramienta de enseñanza con la finalidad de disminuir las disparidades en que la educación de sordos está incluida. Temas como la cultura, la identidad sorda y el papel de la escuela en la formación de estos alumnos también han sido discutidos así como el papel del profesor oyente y del intérprete de la lengua de señas-lengua portuguesa en la literacidad de estos sujetos en lengua española.

Palabras clave: literacidad;lengua española;sordos;cultura;identidad

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
Breve histórico sobre a educação de surdos	12
Objetivos	19
Perguntas de Pesquisa	19
Questões Metodológicas	19
Sujeitos da Pesquisa	20
Coleta de dados e método de pesquisa	21
Desenho de Pesquisa	24
1. SURDEZ E LÍNGUA ESPANHOLA: CONSTRUINDO LETRAMENTOS	25
1.1. O ensino da língua espanhola no contexto da surdez	25
1.2. Alfabetização x Letramento	30
1.3. O uso de imagens como processo multimodal no letramento de surdos	43
2. CULTURA, PODER E O PAPEL DA ESCOLA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS	52
2.1. A questão da identidade surda	72
2.2. O papel do professor ouvinte na integração e inclusão de alunos surdos	76
2.3. O papel do intérprete de Libras - língua portuguesa no processo de letramento em língua espanhola de alunos surdos	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS	97
ANEXOS	102

LETRAMENTO DE SURDOS EM LÍNGUA ESPANHOLA: UMA CONSTRUÇÃO POSSÍVEL?

INTRODUÇÃO

Ensinar uma criança surda a ler, escrever e, sobretudo, compreender o mundo que a cerca através da interação não é tarefa fácil quando pensamos no contexto escolar atual: professores totalmente despreparados para lidar com este público, uma sala de aula composta pela esmagadora maioria de ouvintes, intérpretes (quando há) atuando como meros tradutores, um projeto político pedagógico (PPP) que não contempla a participação ativa dos surdos nas atividades escolares, além da falta de uma política governamental voltada para a inclusão efetiva dos surdos nas escolas.

Neste cenário, o trabalho de letramento de alunos com surdez, matriculados em escola regular, enfrenta alguns obstáculos. O primeiro, corresponde ao processo de alfabetização pelo qual estes alunos são submetidos, por meio da imposição da aprendizagem da língua portuguesa, na modalidade escrita, fortalecendo a falsa ideia de que para um indivíduo ser letrado ele precisa, necessariamente, ser alfabetizado. Rojo (2009) e Tfouni (2010) contrapõem claramente esta questão, a qual eu também abordarei no capítulo I, utilizando-me também das ideias destas autoras. É importante ressaltar que este tipo de aprendizagem desconsidera, completamente, a cultura e identidade surdas, uma vez que a língua de sinais, língua materna dos surdos, não os “obriga” a serem submetidos a esse processo.

Outro obstáculo enfrentado no letramento de alunos surdos refere-se à falta de preparo da comunidade escolar na educação deste público. A escola matricula, o aluno frequenta, os professores utilizam uma mesma metodologia para alunos surdos e ouvintes, não se oferecem cursos de capacitação para o corpo pedagógico tampouco se questiona isso. O resultado são discursos demasiadamente conhecidos pela sociedade: “os surdos não aprendem”, “eles não entendem o que eu falo”, “não sei o que eles estão fazendo aqui”. Esquece-se de que a grande maioria dos surdos traz também consigo uma bagagem de ações mal executadas desde o seu nascimento. A maioria é filha de pais ouvintes que, muitas vezes, negam-se a aceitar a condição do filho surdo e passam a tratá-lo como ouvinte, desconsiderando as suas necessidades.

Com isso, muitos não têm acesso à língua de sinais desde os primeiros anos de vida e são submetidos ao ensino em escolas oralistas ou, muitas vezes, têm a escolarização negligenciada. Todos esses fatores costumam ser desconsiderados

pela escola que não os reconhece e mantém-se na formação do conteúdo obrigatório das séries e níveis escolares.

Neste mesmo contexto, encontra-se o ensino de línguas adicionais¹ que deveriam ser inseridas no currículo escolar com a função de ampliar o conhecimento do aluno e expandir suas habilidades, porém, a forma como essas línguas são inseridas implica questões essencialmente políticas e, talvez, por isso, não haja uma preocupação maior com o modo como essas línguas passam a circular na esfera escolar.

É importante mencionar que não é objetivo desta pesquisa discutir acerca dos motivos pelos quais as línguas adicionais integram os currículos escolares nem determinar quais línguas deveriam ou não ser inseridas. Esta pesquisa se manterá no ensino da língua espanhola, como segunda língua, para os alunos surdos, focando o processo de letramento que envolve esses alunos.

Deste modo, investigar o tema proposto pressupõe analisar dimensões sócio-educativas que envolvem a língua espanhola em seus variados contextos de interação, significação e uso, assim como verificar o papel deste idioma em questões referentes aos variados modos de linguagem que circulam no espaço escolar e as relações de poder que envolvem uma educação inclusiva, em especial a direcionada para os surdos. É importante também analisar o papel inclusivo da língua e as condutas socioculturais que sustentam as práticas pedagógicas realizadas nas escolas.

A minha inquietação parte da minha experiência, em sala de aula, em um colégio da rede estadual, onde lecionei durante dois anos, nas turmas do Ensino Médio. Ministrei aula nos turnos matutino, vespertino e noturno, porém, apenas no turno vespertino havia alunos surdos matriculados. Neste turno, as turmas estavam divididas em um 3º ano, dois 2ºs anos e três 1ºs anos, sendo que em todas as turmas havia pelo menos, um aluno surdo. Parte da minha inquietação surgiu dos meus primeiros contatos com estes alunos. No primeiro momento, a grande dificuldade se esbarrou na língua. Eu não sabia libras e eles, os alunos surdos, não se comunicavam em outra língua que não fosse esta.

¹ Optou-se pelo termo língua adicional ao invés de língua estrangeira por conformidade com as orientações dos Referenciais Curriculares, Parte 2 (BRASIL, 2009, p.12).

O Decreto 5.626, de 24 de abril de 2002, em seu artigo 14, parágrafo 1º, III, b, garante aos surdos a presença de um intérprete da libras-língua portuguesa nas escolas, mas esta realidade ainda encontra muitas barreiras. No caso da escola em que lecionei, não havia profissionais contratados para esta finalidade e nem a sinalização de concurso público para o provimento no cargo de intérprete. Surgia, então, a segunda e talvez a maior dificuldade, pois a presença deste profissional, em sala de aula, facilita não só a efetiva comunicação entre surdos e ouvintes não utilitários da língua de sinais como favorece a interação entre as partes. Além disso, contribui no esclarecimento sobre a melhor metodologia a ser aplicada com estes indivíduos, uma vez que, até a publicação da lei 10.436, de 24 de abril de 2002, regulamentada pelo decreto acima citado, não havia preocupação por parte das universidades na formação dos estudantes de licenciatura para lidarem com este público.

Outra dificuldade encontrada tratava da política adotada pela escola. Uma política de inserção, mas que se distanciava da inclusão social destes alunos, sobretudo no ambiente escolar. Durante esse tempo, nas muitas conversas com os professores das demais disciplinas, pude perceber o quão descontextualizado está o ensino para a comunidade surda. Talvez “inadequado” seja a palavra mais apropriada para se fazer uso, porém detenho-me a “descontextualizado” por se tratar de uma problemática que ainda exige muitas discussões. Porém, como professora de língua espanhola e como este é o foco do meu objeto de estudo, fixarei as discussões em torno do ensino deste idioma aos indivíduos surdos e no processo de letramento observado ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, seja por meio das observações, em sala de aula, das aulas de espanhol, seja por meio da atividade proposta como recurso de verificação deste processo, conforme se verá na seção abaixo sobre metodologia.

Letrar um indivíduo ouvinte requer habilidades estratégicas para alcançar os resultados que se espera. Quando se trata de um indivíduo surdo, exige-se um trabalho ainda mais complexo e detalhado, pois além de exigir conhecimentos específicos por parte dos educadores, fatores como o uso da língua brasileira de sinais (LIBRAS) para a efetiva comunicação entre as partes (professor/intérprete/aluno surdo) e a questão do tempo de ensino/aprendizagem, nas atividades, são essenciais para o alcance dos objetivos. Parto das ideias de Gesser (2009, p. 58) ao defender que, “é o não uso da língua de sinais que atrapalha o desenvolvimento e a aprendizagem de outras línguas pelo surdo”. Assim, o papel do intérprete, em sala de aula, será abordado de forma enfática no ensino-aprendizagem do indivíduo surdo.

Os estudos serão embasados no conceito de letramento(s) abordado (s) por Rojo (2009) e voltados para os “letramentos locais ou vernaculares, de maneira a dar conta da heterogeneidade das práticas não valorizadas e, portanto, pouco investigadas” (p. 105) assim como na abordagem feita aos multiletramentos que ocorrem na escola e presentes em nossa sociedade os quais apontam para “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (ROJO, 2012, p. 13). Complementando a abordagem de Rojo (2009, 2012), seguirei os estudos baseando-me nas ideias de Tfouni (2010) a qual defende que os estudos sobre letramentos “não se restringem somente àquelas pessoas que adquiriram a escrita, isto é, aos alfabetizados” (p. 22), ou seja, o foco dos letramentos vai além, uma vez que se centraliza nas práticas de letramentos nas quais os indivíduos estão inseridos e nos aspectos sócio-históricos sob os quais esse processo se realiza.

Não me deterei apenas ao estudo dos letramentos por si próprio, mas tentarei verificar nos dados obtidos, o processo de leitura crítica envolvida nas relações entre os surdos, os surdos e os ouvintes e os surdos e o mundo, como um todo. Desta forma, seguirei o conceito de letramento crítico abordado por Menezes de Souza (2011, p. 132) e assim definido como “um ato que não se limita a revelar ou desvelar as condições de produção do texto lido”, necessitando de uma “outra acepção do conceito de ‘crítica’, uma acepção que traga consigo uma dimensão histórica para complementar a dimensão social”.

Por fim, serão abordadas também questões referentes ao processo de aquisição da língua espanhola intermediada pelo professor, em sala de aula, à importância do intérprete como mediador do processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos e ao papel da escola como principal instituição de desenvolvimento das práticas de letramento.

Breve histórico sobre a educação de surdos

Não é objetivo desta pesquisa descrever, detalhadamente, os métodos e técnicas ou suas aplicações práticas utilizadas ao longo da história para a oralização de pessoas surdas, apenas citá-los como forma de situar o leitor no contexto educacional que envolve estes sujeitos.

Aristóteles (384 a. C.) acreditava que os surdos, por não possuírem audição, não desenvolviam linguagem e, portanto, eram incapazes de raciocinar. Este pensamento aristotélico permeou desde a Antiguidade até meados do século XVI, quando a palavra oral era considerada algo superior e quem detinha o seu domínio

exercia o poder perante aqueles que não a produziam. . Ainda de acordo com a visão aristotélica, “os sons emitidos pela voz são os símbolos do estado da alma (...) e as palavras escritas os símbolos das palavras emitidas pela voz” (DERRIDA, p. 13). Haveria uma relação de significação natural ou de tradução imediata entre a alma e o ser, uma simbolização convencional e universal traduzida como linguagem falada. (DERRIDA, 2006). Os surdos eram considerados sem alma e, portanto, incapacitados para o ensino e para o exercício dos seus direitos legais, como esclarecem Silva e Favorito (2009, p. 10): “[...] ao fato de se acreditar que a palavra oral era algo superior, crença que reflete a concepção aristotélica, isto é, a ideia de superioridade do mundo das ideias, da abstração e da razão representada pela palavra”.

A educação de surdos tem seus primeiros registros no final da Idade Média, quando apenas os filhos das famílias nobres eram atendidos por tutores, destacando-se como o principal e assim considerado o primeiro professor de surdos da história, o monge beneditino Pedro Ponce de León (1520-1584), o qual conseguiu ensinar os surdos a falar, a ler, escrever e alguns até a aprender filosofia, servindo seu trabalho de base para muitos outros educadores de surdos. É importante mencionar que a força do poder econômico da nobreza teve papel fundamental no reconhecimento dos surdos como capazes e assim, detentores de direitos legais sobre a herança.

A partir do século XVI, a possibilidade de educar o surdo começa a ser cogitada. Tem início, então, o *preceptorado*, presente nas famílias abastadas que se propunham a educar e desenvolver a fala de surdos da nobreza, como condição necessária para preservar seu lugar social ou seus direitos de herança. O domínio da palavra falada era um meio, entre outros, para obter os fins da educação (SANCHEZ, 1990, apud SLOMSKI, 2012).

Esta força impulsionou o Oralismo², o qual se estende até os dias de hoje.

O grande destaque na defesa do oralismo é Jacob Rodrigues Pereira (1715-1780) cujo trabalho foi baseado nos estudos de Juan Pablo Bonet (1579-1629), seguidor de León, o qual se apresenta como inventor da arte de ensinar o surdo a falar. Jacob utilizava, em seu trabalho, o alfabeto digital e os sinais como instrumento para atingir a fala. Além de Jacob, Johann Conrad Amman, na Alemanha e John

²Oralismo diz respeito a uma das metodologias de ensino presentes na educação de surdos. Seus principais objetivos são o treinamento auditivo e o aprendizado da fala, ou oralização, como condição para a aprendizagem. Nessa abordagem educacional, a língua de sinais é vista como obstáculo à aquisição da fala e seu uso, portanto, é desestimulado. Em razão desses objetivos e procedimentos, o oralismo é apontado, em boa parte da literatura, como um conjunto de práticas e representações calcadas em uma visão clínico- terapêutica da surdez (SILVA, FAVORITO, 2009, p. 13).

Wallis na Inglaterra, também se destacaram neste segmento, ambos com a utilização dos mesmos instrumentos no desenvolvimento da linguagem oral.

De acordo com Silva e Favorito (2009), foi Juan Pablo Bonet quem publicou, em 1930, a obra *Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los sordos* a qual tornou-o famoso, pois repercutiu fortemente na Europa, além de refletir grande influência sobre as maiores referências da educação oral: Pereire (países de língua latina), Amman (países de língua alemã) e Wallis (ilhas britânicas). Todos eles acreditavam que a oralização era o meio necessário para humanizar os surdos.

Outro nome de destaque é o do francês Charles Michel De L'Épée (1712-1789) o qual construiu um sistema baseado na língua de sinais, fruto dos estudos com duas irmãs surdas e que, mais adiante, fundou o Instituto de Paris, primeira escola pública para surdos no mundo. Ainda que ele desconsiderasse a língua de sinais para o ensino de língua escrita, foi o primeiro a reconhecer que os surdos possuíam uma língua na qual era possível haver comunicação. Com isso, ele construiu outros sinais sobrepostos aos sinais já existentes levando em consideração a gramática da língua francesa, criando um sistema batizado de Sinais Metódicos, onde ensinava os surdos a ler e a escrever, de forma gramaticalmente correta, todo tipo de texto. Seu trabalho recebeu muitas críticas por considerar o treinamento da fala como algo inútil, visto o tempo que demandava para se alcançar tal objetivo quando este tempo deveria ser utilizado na educação. Porém, é importante ressaltar que este foi o primeiro trabalho que reconheceu o surdo, ainda que não oralizado, como ser humano e detentor de diversas habilidades em campos diversos, inclusive em áreas dominadas apenas por ouvintes.

Slomski (2012) destaca De L'Épée como fundador da primeira escola pública para surdos, conquista que garantia a estes indivíduos, pela primeira vez, o direito de adquirir uma língua natural. Este educador foi um dos precursores na mudança do ensino que deixava de ser individualizado e passava para o ensino grupal. Neste tipo de método, a língua de sinais podia ser utilizada entre adultos e pares, caracterizando sua aquisição através do diálogo contextualizado.

Nos Estados Unidos, o americano Thomas Gallaudet (1789-1851) e o francês Laurent Clerc (1785-1869), ex-aluno surdo do Instituto de Paris, fundaram a primeira escola pública para surdos, em Hartford, Connecticut, posteriormente chamada de Hartfor School, os quais desenvolveram a Língua de Sinais Francesa e os Sinais Metódicos adaptados para o inglês. A Língua de Sinais Francesa foi, gradativamente, sendo substituída por novos sinais trazidos pelos próprios alunos, dando início a formação da Língua de Sinais Americana.

Os ex-alunos surdos da escola, juntamente com professores ouvintes começaram a criar uma pequena comunidade surda dentro e fora do ambiente escolar. Outras escolas também foram surgindo, obedecendo ao mesmo modelo de Hartforo, cada vez mais distantes do sistema oral e com o objetivo de desenvolver a língua escrita e os conhecimentos necessários para a independência do surdo na sociedade.

Em 1864, em Washington, passa a funcionar a primeira e única faculdade para surdos, atualmente chamada Galauoet University. Com a Guerra de Secessão, uma onda nacionalista sucumbiu o desejo de reunificar o país, principalmente com relação à própria língua. Como a língua de sinais era uma versão do francês, esta passou a ser rejeitada. Por questões políticas, houve influência na tentativa de abolição do uso de sinais em substituição à língua inglesa oral.

O Conselho da escola de Hartforo tratou de verificar a situação da educação do surdo em alguns países europeus e foi constatado que não era possível educar o surdo sem se fazer uso dos sinais, entretanto foi recomendado que o treinamento da fala para os semimudos começasse a ser praticado. Embora os resultados não fossem satisfatórios, a oralidade não foi abolida e o treinamento da fala passou a fazer parte do currículo escolar.

Slomski (2012), apoiando-se nas ideias de Ramos (1995), esclarece que foi possível, como nunca antes, a participação de diversos surdos na vida social e cultural dos países que utilizavam sua Língua de Sinais, destacando-se vários trabalhos desenvolvidos por surdos nessa época. Os Estados Unidos também desapontaram na educação dos surdos, ao começarem a utilizar, no século XIX, a ASL (American Sign Language) como língua de instrução. Em 1835, ainda nos Estados Unidos, houve uma total aceitação da ASL nas escolas públicas, favorecendo uma elevação no grau de escolarização das crianças surdas. Muitas destas atingiram o mercado profissional de níveis mais elevados e optaram por se tornarem professores de surdos.

Merece destaque no oralismo, nos E.U.A., Alexander Graham Bell (1847-1922). Totalmente contrário à língua de sinais, pois não a considerava como língua, uma vez que a interpretava como muito ideológica, imprecisa e inferior à fala, acreditava que todo surdo poderia aprender a falar e defendeu sua ideia não só nos E.U.A. como em diversos países da Europa.

A forma de trabalho de Graham Bell preconizava o ensino da criança surda, em classes de surdos, dentro de escolas normais, onde os professores deveriam ensinar a articulação. Além disso, era um grande defensor da surdez como doença, um defeito que não deveria ser repassado para outras gerações por meio do casamento.

É importante mencionar que posturas como esta pressupõem posições políticas, ideológicas, sociais e individuais as quais podem ser observadas ainda nos dias de hoje. Como afirma Teske (2012, p. 44) “A sociedade moderna está repleta de visões eugênicas, onde reflexão sobre a pureza das raças e a continuidade do projeto da igualdade para alguns poucos ainda é pauta do dia, e as diferenças são contraditas historicamente”. Isso porque “nossos significados e valores têm origem nas coletividades/comunidades às quais pertencemos” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 133). Torna-se relevante entender a representatividade desses valores na sociedade através do conceito de genealogia à luz das teorias de Foucault e Nietzsche, abordado por Menezes de Souza (2011) como “a origem histórica dos significados que atribuímos a textos e das leituras que produzimos, enquanto autores e leitores de textos” (p. 133) e enquanto tais, somos “frutos de nossas histórias de leitura/escrita, histórias essas sempre sociais e coletivas” (p. 133).

Esta concepção pode ser observada em diversas partes do mundo: na Índia, Gandhi, no início de sua atividade política, manifestou restrições sérias relacionadas à alfabetização nacional. Considerava que “a alfabetização generalizada era um instrumento perigoso, que ia expor milhões de indianos a formas de pensamento ocidental” (GNERRE, 2012, p. 51). Na Europa, os reformadores educacionais temiam que a educação pudesse causar nos pobres uma sensação de insatisfação com as condições em que viviam e que isso pudesse estimular os camponeses a abandonarem suas terras (GNERRE, 2012).

Quando analisamos a educação dos surdos, podemos compará-la com a educação das comunidades indígenas, “o olhar para elas – e à sua diferença” (LODI; HARRISSON; CAMPOS, 2012, p. 17), partindo de um ponto de vista de um sujeito que pertence à outra sociedade, onde o português também lhe foi imposto como língua dominante, em uma tentativa de “apagamento” dessa diferença.

Pensar nas diferenças sugere um debate em torno das relações de poder que envolvem todos os sujeitos sociais, surdos e ouvintes, opressores e oprimidos (TESKE, 2012). Como lembra ainda Menezes de Souza (2011), retomando as ideias de Foucault, “inseparável de nossa genealogia e de nossa produção de linguagem estão as relações de poder que nos regem socialmente de forma assimétrica e desigual” (p. 133). Embora muito se fale em inclusão, em políticas voltadas para a inserção dos surdos na sociedade ouvinte, podemos observar um aumento na participação destes indivíduos nas políticas sociais como no mercado de trabalho, na escola etc., mas que, ao mesmo tempo, emerge uma contradição, pois “recebem salários inferiores em relação aos considerados superiores” (TESKE, 2012, p. 30). É

preciso lembrar que todas as relações sociais estão “comprometidas com os poderes criados por seus discursos e, por isso há convivência com os poderes” (p. 31).

Assim, a língua de sinais começou a perder força e o pouco espaço que o surdo havia conquistado foi, aos poucos, perdendo seu lugar. É o momento do Congresso de Milão, em 1880, como resultado dos esforços dos educadores dos surdos, defensores do oralismo, exclusivamente. Porém, os sinais não foram totalmente abolidos. Serviam apenas como apoio à oralização, mas que o método oral puro deveria ser preferido para não prejudicar a fala, a leitura orofacial e o desenvolvimento das ideias.

Na mesma época, a Convenção Nacional dos Surdos-mudos tomou uma postura totalmente contrária, declarando o método oralista como inimigo da comunidade surda. Ainda assim, já então século XX, o oralismo puro invadiu a Europa e novas técnicas foram adotadas. Surgiram os aparelhos auditivos (coletivos e individuais) com o objetivo de ampliar a audição daqueles que possuíam restos auditivos, sempre com o objetivo de transformar o surdo em um sujeito falante. As principais técnicas orais foram observadas nos trabalhos de Northern Downs (Oralismo Puro ou Estimulação Auditiva), Método Multissensorial, Método da “Língua Natural” e Abordagem Aural.

Contudo, torna-se importante mencionar, na década de 1960, a grande insatisfação com os resultados destes métodos, em especial nos E.U.A., possibilitando a realização de novas pesquisas na área. Estas pesquisas foram baseadas na comparação de filhos surdos de pais surdos com filhos surdos de pais ouvintes. Os primeiros, como eram expostos à língua de sinais desde o nascimento, demonstraram maior desempenho acadêmico em matemática, leitura, escrita e vocabulário.

A explicação para a causa deste uso simultâneo da fala e sinais não funcionar como esperado veio mais tarde, com o conhecimento obtido através de pesquisa sobre a língua de sinais da comunidade dos surdos e como estes aprendem a língua. Existem semelhanças e diferenças entre a língua falada e a língua de sinais. As diferenças talvez estejam relacionadas às condições para a produção e percepção das línguas. A língua de sinais não é produzida apenas manualmente, com as mãos, mas também emprega meios não manuais, que incluem expressões faciais, movimentos da boca, a direção do olhar, etc. Isto permite um grau significativamente maior de informações linguísticas simultaneamente produzidas do que é possível na língua falada (SVARTBOLM, 2013, p.16).

Os trabalhos do linguista Stokoe buscaram esclarecer que a língua de sinais era uma língua natural, como as línguas orais e, como tal, tinha um sistema próprio. Surge então, o Método da Comunicação Total, que, contrariamente a todos os outros

métodos, permitia o uso a todos os surdos e ouvintes. O oralismo deixava de ser o foco da educação surda, servindo como suporte na comunicação entre surdos e ouvintes. Surgiram outros tantos métodos que se serviam da junção do oralismo com a língua de sinais, porém, cada um à sua maneira, o que demandou severas críticas, principalmente no uso da língua de sinais, muitas vezes utilizada de modo artificial.

Ainda assim, os estudos que se desenvolveram com o Método da Comunicação Total, vieram favorecer a reincorporação da língua de sinais à educação dos surdos, abrindo novos caminhos para a chamada Educação Bilíngue para surdos ou Bilinguismo, implantado, inicialmente, na Suécia e que garantia àqueles que frequentavam a universidade, o direito a um intérprete em sala de aula. O Bilinguismo foi implantado por muitos países em todo o mundo, inclusive no Brasil, em 1990, com a proposta de que sejam ensinadas duas línguas ao aluno surdo: a língua de sinais como primeira língua ou língua materna e a língua oral oficial do país, como segunda língua. O principal fundamento do Bilinguismo é proporcionar ao surdo um ambiente linguístico onde haja comunicação de forma natural e, principalmente, que a língua de sinais seja aprendida em um contexto em que haja significação para ela como destaca Slomski (2012, p. 22):

A garantia da aquisição de uma língua natural favorece situações de aprendizagem em todos os meios, na família, na escola, em todos os lugares e a todo momento. Por isso, a necessidade de assegurar à criança surda o direito de adquirir uma primeira língua – língua de sinais – de constituir-se como sujeito linguístico, da mesma maneira como essa oportunidade é oferecida à criança ouvinte.

Todavia é imprescindível mencionar que o Bilinguismo não se limita a questões puramente linguísticas, uma vez que esclarece o mito de que todos os alunos surdos compartilham da mesma cultura e busca a promoção desta primeira língua, na maioria das vezes, não garantida pelas famílias.

Ainda de acordo com esta autora

A proposta educacional bilíngue busca captar o direito que as pessoas surdas têm de serem ensinadas na língua de sinais. Trata-se essencialmente de uma proposta de educação que parte das capacidades e potencialidades do sujeito surdo (aptidão para adquirir a língua de sinais) e não daquilo que limita o seu desenvolvimento (SLOMSKI, 2012, p.22).

Ainda que o Bilinguismo enfrente muita resistência por parte da sociedade, é o caminho mais eficaz para uma transformação pedagógica como oposição aos discursos e práticas que visualizam o indivíduo surdo como deficiente e não como

diferente. Svartholm e Moura (2011) atentam para o fato de que ainda há muito a ser feito no âmbito dos estudos surdos, principalmente no que concerne ao papel do governo federal em promover a inclusão que não só beneficie o surdo, mas que desperte o desejo de se ter uma igualdade a qual não se dá somente pela junção de espaços físicos semelhantes, mas sim pelas oportunidades oferecidas que devem se apresentar sob as mesmas condições.

Objetivos

Diante do exposto acima mencionado, os objetivos deste trabalho são:

- Geral
 - Contribuir para um melhor entendimento do processo educacional que envolve o indivíduo surdo, especificamente, nas questões referentes ao ensino de língua espanhola.
- Específicos
 - Verificar o processo de letramento, em língua espanhola, de alunos surdos, do Ensino Médio, da rede pública.
 - Possibilitar a construção de novas práticas de ensino que insiram o aluno surdo, ativamente, nas atividades que envolvam a língua espanhola.
 - Promover uma discussão acerca das metodologias abordadas pelo professor de espanhol, assim como das demais disciplinas, referente ao letramento de alunos surdos, bem como expandir as discussões acerca do papel do intérprete nesse processo.

Perguntas de pesquisa

Baseada na teoria seguida e nos objetivos deste estudo, apresento as seguintes perguntas de pesquisa:

- A surdez é um obstáculo na aquisição de uma língua estrangeira?
- Como o professor verifica se há letramento dos alunos surdos, em língua espanhola?
- Como se configuram as práticas de letramento abordadas na atividade proposta complementar à verificação do nível de letramento dos alunos surdos participantes desta pesquisa?
- Até que ponto é possível letrar um aluno com surdez?

Questões metodológicas

Sujeitos da Pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública estadual de ensino regular de Aracaju – SE, localizada na região central da cidade. A escolha por esta escola partiu da verificação da quantidade satisfatória de surdos matriculados e por haver um maior acesso ao desenvolvimento desta pesquisa, visto que lecionei nesta instituição durante dois anos. Essa familiaridade com o ambiente escolar facilitou a contextualização e também o meu trânsito na instituição.

A escola pesquisada conta com 633 alunos, sendo 342 matriculados no Ensino Fundamental e 291 no Ensino Médio. Do total de alunos, 10 são surdos e estão matriculados no Ensino Médio, sendo 5 nas turmas de 1º ano, 3, nas turmas de 2º ano e 2 em uma das turmas do 3º ano, todos no turno vespertino. Esses dados foram obtidos através do site da Secretaria Estadual de Educação, pelo sistema Siga e confirmados pela coordenadora pedagógica da escola. Essa é uma das escolas que mais recebem alunos surdos no Estado, em classes regulares de ensino, especificamente na cidade de Aracaju. Ainda segundo a coordenadora, a grande maioria do público é formada por alunos da classe C, que não trabalham e cuja renda familiar gira em torno de 1 salário mínimo. O Plano Político Pedagógico da escola está atualizado, porém não contempla atividades que envolvam diretamente os alunos com alguma deficiência ou os surdos em atividades com participação ativa destes estudantes.

A escola conta com uma sala de recursos, frequentada por alunos que apresentam algum tipo de deficiência intelectual ou surdez. Os recursos disponibilizados nesta sala são um quadro branco, pincel, apagador e 3 computadores com acesso a Internet. Há uma intérprete de Libras como auxiliadora das atividades.

Conforme observado, a instituição é bastante organizada tanto na estrutura física quanto na divisão das tarefas bimestrais que envolvem o ensino, assim como na manutenção das suas dependências.

A lei 11.161, de 2005 e chamada de Lei do Espanhol, em seu artigo 1º garante que “O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.” Assim, esta pesquisa teve como sujeitos participantes apenas os alunos matriculados neste nível de ensino. Optei por desconsiderar os matriculados nos 1ºs anos por ser o primeiro contato deles com a língua espanhola e por não possuírem intérprete nas salas de aula, visto que sem o auxílio destes profissionais, seria praticamente impossível a realização desta investigação, uma vez que são eles

os maiores responsáveis pela interação entre surdos e ouvintes, como poderá ser verificado nas discussões do capítulo II.

Participaram desta pesquisa a professora de espanhol, denominada “P”, 3 intérpretes, do sexo feminino, sendo uma em uma das turmas do 2º ano (I₂), outra na turma no 3º (I₃) e a intérprete da sala de recursos (I₁), e 4 alunos surdos, dois matriculados em um dos 2ºs anos (S₁ e S₂) e 2, no 3º (S₃ e S₄). Foram aplicados questionários a todos os sujeitos de pesquisa e, para os alunos surdos foi aplicada ainda uma atividade escrita dividida em 4 etapas (*vide* anexo 4).

Esta pesquisa tem a aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) com seres humanos da Universidade Federal de Sergipe (*vide* anexo 5).

Coleta de dados e método de pesquisa

Os dados foram coletados durante os meses de abril e maio de 2014, na própria escola e em três momentos. No momento inicial, houve o primeiro contato com a professora de espanhol, a explicação de como a pesquisa seria desenvolvida e a coleta da sua autorização, através do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido). Não foi verificada nenhuma resistência da sua parte. De imediato, a professora se mostrou muito atenta e receptiva à minha presença.

Desta maneira, foram realizadas as observações das aulas de espanhol, a relação da professora com os alunos surdos e com os ouvintes, a metodologia aplicada para ambos os públicos e a relação dos alunos entre si, entre surdos e surdos e entre surdos e ouvintes. No mês de abril, foi realizada uma observação por semana, totalizando quatro no mês, período em que as aulas foram ministradas. As aulas tinham a duração de 50 minutos, sendo esta observação complementada por mais duas aulas no mês de maio. No total, foram utilizadas seis aulas para observação e mais duas semanas, ainda no mês de maio, para a aplicação dos questionários e da atividade proposta (*vide* anexos 1, 2, 3 e 4). Neste período, também foi observada a participação da intérprete no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com surdez.

Ainda que a professora, de imediato, explicasse aos alunos a minha presença durante os dias que se seguiriam a partir dali, percebi que esse fato causou certa estranheza entre surdos e ouvintes, pois ambos comentavam entre si e me olhavam desconfiadamente. É importante esclarecer que, em nenhum momento, a professora fez menção à observação, especificamente, dos alunos surdos. Esta se limitou a dizer que se tratava de uma pesquisa de observação das aulas de espanhol, apenas e mencionou inclusive que eu também era professora de espanhol.

Essa estranheza durou o período de duas aulas. Passado esse tempo, percebi que a minha presença já não causava tanto impacto aos alunos, tanto surdos quanto ouvintes e que eles estavam mais à vontade durante as aulas, sobretudo mais participativos. Desta forma, foi possível partir para o segundo passo.

O segundo passo foi aplicar questionários direcionados a cada sujeito para levantamento de questões relacionadas ao objeto de pesquisa, como já mencionado anteriormente, com o intuito de averiguar como acontece o processo de letramento em língua espanhola e como estes sujeitos se veem neste processo. À professora e às intérpretes, procurei ir além, pois o intuito foi também descobrir como elas entendem letramento e como o percebem, no contexto escolar. O terceiro e último momento foi a aplicação de uma atividade escrita aos surdos, Propus à intérprete da sala de recursos a aplicação dessa atividade como objetivo de verificação do letramento desses alunos. Esta também se mostrou bastante receptiva e, inclusive, ajudou-me na comunicação com os surdos. Antes de aplicar a atividade, busquei explicar aos alunos, via intérprete, qual era o objetivo daquela proposta e esclarecer ainda que eles estavam livres para responderem as questões, visto que não deveriam se preocupar com respostas “certas” ou “erradas”, mas apenas em entender a dinâmica da atividade. Esta, foi dividida em 4 etapas. A 1ª etapa trata-se da transcrição de um texto em língua espanhola, cujo objetivo foi verificar se o aluno surdo possui o domínio da escrita. A 2ª etapa da atividade envolve questões de leitura e busca de informações diretas, no texto, sem necessariamente interpretá-las, cujo objetivo foi descobrir se os alunos eram capazes de localizar informações específicas no texto. Na 3ª etapa, as perguntas exigiram compreensão textual, ou seja, o aluno respondeu as questões de acordo com o seu entendimento do texto, uma vez que as indagações envolveram raciocínio e conhecimento de mundo. Por fim, na 4ª e última etapa, foi utilizado o gênero textual imagem associado à leitura de um pequeno discurso. As questões deste texto foram mescladas em abertas e fechadas e ambas exigiram compreensão textual e conhecimento de mundo, cujo objetivo foi verificar se o uso deste gênero facilita a aprendizagem da língua espanhola e ainda se este, amplia o nível de letramento apresentado pelos alunos. Nas etapas 1, 2 e 3, o texto utilizado para responder as questões foi o mesmo. (*vide* anexo 4).

Complementando esta coleta, posso ainda dizer que informações adicionais foram colhidas, porém informalmente, por meio de conversas com todos os sujeitos participantes desta pesquisa, inclusive com os surdos, auxiliada pela intérprete da sala de recursos, pois era um momento em que os alunos estavam mais à vontade e mais acostumados à minha presença e, portanto, mais receptivos. Esta coleta não foi

registrada com instrumentos formais, mas muito contribuiu para uma análise mais aprofundada dos dados obtidos.

A pesquisa desenvolvida neste trabalho possui caráter qualitativo, uma vez que o objetivo principal desta investigação não é analisar rigorosamente os dados coletados por meio de medidas, quantidade, intensidade ou frequência de fenômenos verificados, mas sim analisar criticamente, de forma interpretativa, as informações coletadas por meio das observações, em sala de aula, da aplicação dos questionários, da atividade prática realizada com os surdos e fazendo-me valer também das conversas informais com todos os sujeitos participantes da pesquisa como afirmado a seguir:

[...] pesquisas qualitativas tipicamente geram um enorme volume de dados que precisam ser organizados e compreendidos. Isto se faz através de um processo continuado em que se procura identificar dimensões, categorias, tendências, padrões, relações, desvendando-lhes o significado. Este é um processo complexo, não-linear, que implica um trabalho de redução, organização e interpretação dos dados que se inicia já na fase exploratória e acompanha toda a investigação [...] (ALVES-MAZZOTTI, GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 170).

Nessa perspectiva, o levantamento de dados possibilitou organizar, de forma sistemática as etapas de análise dos processos envolvidos no letramento de alunos surdos em conjunto com uma base teórica já adquirida por meio da leitura de livros, fascículos, artigos e dissertações que já abordaram a educação de surdos. Em nenhum momento foram encontrados documentos que tivessem como foco a análise do (s) letramento (s) de surdos, em língua espanhola. Rojo (2009), em alguns momentos, cita a abordagem dada aos letramentos em língua estrangeira, mais especificamente, à língua inglesa, mas não há aprofundamento teórico nas abordagens.

A fase inicial desta pesquisa privilegiou a leitura desses materiais buscando um aprofundamento da fase exploratória, cujo objetivo foi conhecer as vertentes que regem o objeto de pesquisa e, em seguida, o recolhimento dos dados, por meio dos instrumentos anteriormente mencionados. Esta técnica me possibilitou um olhar mais crítico ao fazer a análise do material coletado, assim, estruturei este trabalho em dois capítulos, precedidos de uma descrição introdutória da história da educação dos surdos, a fim de proporcionar ao leitor um conhecimento mais aprofundado do objeto aqui retratado. O objetivo principal deste tipo de técnica é poder conciliar a fase teórico-exploratória com a segunda etapa da investigação, que é mais prática, uma vez que parte para a pesquisa de campo, em si, isto porque “à medida que os dados

vão sendo coletados, o pesquisador vai procurando tentativamente identificar temas e relações, construindo interpretações e gerando novas questões e/ou aperfeiçoando as anteriores” (ALVES-MAZZOTTI, GEWANDSNAJDER, 1998, p. 170).

Assim, teoria e prática seguem o mesmo eixo, num trabalho de complementação e aprofundamento crítico-analítico. Este processo de aproximação, construção e sistematização dos dados permite verificar o quanto as etapas são dinâmicas, versáteis e estão interligadas entre si, permitindo um entrecruzamento de informações necessárias à compreensão dos fenômenos verificados, evitando uma análise isolada e desprendida da teoria.

Desenho de Pesquisa

No capítulo I, buscarei abordar questões referentes ao ensino da língua espanhola aos surdos e ao processo dos letramentos que envolvem estes sujeitos, dentro e fora da sala de aula, porém mantendo-me no espaço escolar, ou seja, observando também as metodologias adotadas na sala de recursos. Buscarei ainda dissociar o conceito de letramento do conceito de alfabetização, bastante confundidos entre si, inclusive pelas intérpretes e professora participantes desta investigação. Foi realizada também uma abordagem ao uso de imagens como processo multimodal no letramento de alunos surdos, objetivando verificar se este instrumento facilita e/ou amplia a aprendizagem da língua espanhola. No segundo capítulo, buscarei abordar questões referentes às culturas praticadas no espaço escolar, inclusive a cultura surda, e às relações de poder que envolvem o processo educacional, assim como levantar discussões acerca do papel da escola na educação destes sujeitos. Debater temas como a inclusão e o papel do professor e do intérprete de libras-língua portuguesa neste processo, assim como a formação das identidades surdas também foram objetos deste capítulo.

Por fim, apresento as considerações finais, baseada em todo o trabalho de investigação desenvolvido ao longo desta pesquisa.

1. SURDEZ E LÍNGUA ESPANHOLA: CONSTRUINDO LETRAMENTOS

1.1 O ensino da língua espanhola no contexto da surdez

A educação pode ser definida como uma ação social com um determinado fim que envolve os processos de ensino e aprendizagem e está “essencialmente elaborada e transformada no percurso histórico-cultural da humanidade” (SANTOS, 2012, p. 76). É também um processo de teorização e reflexão onde há consciência de um conhecimento e de uma ação e por isso não é possível compreendê-la como algo estável. Baseada nessa concepção, creio que a educação deve ser pensada considerando a análise do contexto e o tempo em que ela ocorre, bem como na relação entre ambos. Nesse contexto, a educação inclusiva torna-se um desafio ainda mais difícil, pois “pensar nas diferenças sugere que ultrapassemos nossas fronteiras” (TESKE, 2012, p. 43).

Tudo o que se refere à organização do sistema educativo brasileiro, está regulado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – lei 9.394/96), de 20 de dezembro de 1996 que trata, em seu capítulo V, exclusivamente da educação especial:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais (BRASIL, 1996).

Deste modo, incumbe às escolas a obrigatoriedade da inclusão destes alunos em seu contexto. Porém, sabemos que a inclusão de alunos com necessidades especiais não deve ser um dever somente do Estado, como esclarecem as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEN), área das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, de 2006:

A qualidade da escola é condição essencial de inclusão e democratização das oportunidades no Brasil, e o desafio de oferecer uma educação básica de qualidade para a inserção do aluno, o desenvolvimento do país e a consolidação da cidadania é tarefa de todos (BRASIL, 2006, p. 5).

É importante esclarecer que quando a referida lei menciona “educação básica” não se deve confundir com escolarização, uma vez que esta deve ser entendida como responsabilidade do Estado enquanto aquela ficaria sob a responsabilidade da sociedade como um todo. Nessa perspectiva, a educação de surdos vem gerando

bastantes discussões nas últimas décadas. Conforme já abordado na introdução, o oralismo vem sendo substituído, ainda que não totalmente, pelo bilinguismo, favorecendo a aprendizagem da língua de sinais, considerada língua materna dos surdos, e da língua oficial do país como segunda língua, no caso do Brasil, a língua portuguesa, através da aprendizagem da leitura e da escrita que “passou a ter um papel preponderante, antes atribuído principalmente à linguagem oral, para a construção de uma nova identidade e autonomia da comunidade surda.” (SILVA, 2012, p. 89).

Nesse mesmo contexto, estabelece-se o ensino de línguas estrangeiras, as quais denominaremos de línguas adicionais. Para o Ensino Médio, a LDB determina em seu artigo 35, parágrafo III que “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição”. Como já mencionado na introdução, não entrarei aqui nas discussões acerca de qual língua deve ou não ser adicionada aos currículos escolares como oferta optativa, uma vez que não é meu objetivo abrir esta discussão. Centralizar-me-ei na lei 11.161 de agosto de 2005, a qual estabelece a oferta obrigatória da língua espanhola nos currículos do Ensino Médio, ainda que de matrícula facultativa para o aluno, conforme já mencionado anteriormente, por se tratar da língua que está sendo ofertada pelas instituições escolares (dentre outros motivos) e por ser foco do meu objeto de estudo.

A concepção da educação para surdos sempre se relacionou com as concepções linguísticas de cada época. Numa proposta de educação bilíngue para surdos:

a linguagem deve ser concebida como forma de interação social, como um fenômeno social e histórico, manifestado nas línguas dos discursos resultantes da interação humana, servindo a finalidades múltiplas [pois] a linguagem é viva quando tem sentido, o sentido envolve compreensão e significação. Por isso o ensino da língua na escola deve estar voltado para a análise dos discursos que concretizam expressões e leituras do real (SLOMSKI, 2010, p. 44-45).

Porém o que foi verificado, no período de observação, na escola em estudo, nas conversas informais com as intérpretes, é que há uma grande dificuldade de aprendizagem da língua portuguesa pelos surdos, muitos não dominam a escrita e boa parte não entende o que lê ou escreve, pois o ensino, de uma maneira geral, é concretizado fora do contexto de significação para esses indivíduos. Muitos passaram

o ano letivo sem intérprete, nas salas de aula e apenas um professor consegue se comunicar com os alunos por meio da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), ainda que não a domine completamente, agravando ainda mais as interferências no aprendizado, ferindo a proposta bilíngue, exigida pela comunidade surda e que, de fato, é o que dá sentido ao processo de ensino-aprendizagem da segunda língua (L2)³, ou seja, da língua portuguesa. Se o sentido da língua envolve compreensão e significação, como foi afirmado anteriormente por Slomski (2010), pode perceber então, que o ensino da L2 está totalmente desvinculado de sentido. Outro agravante é que estes alunos procedem de escolas da rede pública, seja pela continuidade dos estudos na escola em questão, uma vez que deixavam o ensino fundamental para ingressarem no ensino médio, seja pelos que concluíram o ensino fundamental em outras escolas que também integravam a rede pública e nas quais não havia a obrigatoriedade da presença do intérprete de Libras nas salas de aula, ou seja, o bilinguismo não era praticado nas escolas, mais uma vez, acentuando o *déficit* de aprendizagem da língua.

Se esta é a situação do ensino de língua portuguesa para alunos surdos, o que esperar da situação de ensino de uma língua adicional? O que esperar da situação de ensino da língua espanhola?

O ensino da língua adicional passa por processo semelhante de ensino que a L2, porém, no caso da língua espanhola, esse processo torna-se muito mais complexo. Como o prazo para a implementação da língua foi de cinco anos desde a publicação da lei de obrigatoriedade do espanhol, já mencionada, a maioria das escolas passou a ofertar a língua a partir do ano de 2010, fim do prazo estabelecido para o cumprimento desta lei. Esta oferta deu-se de forma desordenada, uma vez que o primeiro processo seletivo para contratação de professores ocorreu em julho do mesmo ano, ou seja, em meados do ano letivo. Isso implica dizer que os alunos, surdos e ouvintes, do Ensino Médio, puderam ter seus primeiros contatos formais com a nova língua a partir da aparição dos primeiros professores, em sala de aula, ainda que, na grade curricular, a língua fosse ofertada desde o início do ano letivo. Houve um verdadeiro atropelo de informações, metodologias, avaliações etc. e que se refletiu nos anos posteriores.

³ L2 refere-se à língua portuguesa, enquanto que “língua adicional”, à língua espanhola. No caso dos surdos, L1 refere-se sempre à língua natural dos surdos e, portanto, considerada a língua materna, ou seja, a língua de sinais.

No ano de 2012, houve realização de concurso público para professores efetivos do serviço público estadual, o qual contemplou a disciplina de língua espanhola. A partir do citado ano, as convocações foram sendo realizadas e a grande maioria das escolas pôde complementar seu quadro de professores. Ainda assim, muitas escolas da rede, na atualidade, não têm professor de espanhol dentre o seu pessoal, pois, dentre outros fatores (desistências, aprovações em outros concursos etc.), a quantidade de convocados não foi suficiente para suprir a demanda.

Na escola em que realizei as observações, a qual denominarei de escola K, houve a contratação de uma professora entre julho de 2010 e julho de 2012, porém após o fim do contrato, a escola permaneceu sem professor até meados de 2013 quando assumiu a cadeira efetiva a professora integrante desta pesquisa (P).

Esta me relatou, em conversa informal, que muitos alunos não tinham base em língua espanhola devido à falta de professor nos anos anteriores e que muitos advinham de outras escolas e que nunca sequer haviam tido contato com a língua, ou seja, alunos de 2º e 3º anos que não tiveram as bases iniciais do 1º e do 1º e 2º anos, respectivamente. Esse quadro se reflete tanto para alunos ouvintes como para os surdos, os quais enfrentam uma realidade ainda mais cruel: não têm base em L2 (língua portuguesa) e agora, também não têm base em língua adicional. O que a maioria deles apresenta é o domínio da língua materna (LIBRAS), ainda que somente eles e os intérpretes da língua a utilizem. Outro fator agravante se reflete, justamente, na falta de intérpretes nas salas de aula. Na escola K, os alunos surdos ficaram sem a presença destes profissionais durante quase todo o ano de 2013, o que confere um prejuízo imensurável na qualidade do conteúdo aprendido, uma vez que “o processo de tradução/interpretação não pode estar focalizado apenas no nível linguístico, mas precisa levar em conta aspectos culturais e situacionais, e é por isso que a ênfase deve estar na passagem dos sentidos”. Assim, “é possível considerar que o tradutor e o intérprete são profissionais ponte, ou seja, favorecem que uma mensagem cruze a ‘barreira linguística’ entre duas comunidades.” (LACERDA, 2012, p. 255).

Mais adiante, irei aprofundar ainda mais esse debate da importância do intérprete em salas de aula que tenham alunos surdos como um dos seus públicos. Deter-me-ei, neste tópico, às questões referentes ao ensino do espanhol no contexto da surdez, conforme proposto.

Considerando a língua como produto da cultura, e considerando cultura como “todo o fazer humano que pode ser transmitido de geração a geração, através da linguagem” (SLOMSKI, 2010, p. 56), permito-me dizer que a aprendizagem de um idioma, seja ele denominado de L2 (segunda língua) ou língua adicional, só é possível se este estiver organizado dentro de um enfoque cultural, ou seja, é praticamente

impossível ensinar uma língua sem apresentar o contexto cultural em que ela se provê de sentido. Por isso, muitos estudiosos da surdez salientam a inviabilidade de uma proposta puramente bilíngue como defende Slomski (2010, p. 57) fazendo-se valer das ideias de Quadros (1997): “uma proposta educacional, além de bilíngue, deve ser bicultural para permitir o acesso rápido e natural da criança surda à comunidade ouvinte e para fazer com que ela se reconheça como parte de uma comunidade surda.” Teka Maia (ver essa autora)

Além disso, ensinar uma língua adicional requer também inserção cultural para se compreender seus preceitos, funcionamento e construção de sentidos. Não há como entender o processo linguístico que envolve uma língua sem conhecer o contexto cultural que a compõe.

Como determinam as OCEM referentes ao ensino de língua espanhola (BRASIL, 2006, p. 131), “é fundamental trabalhar as linguagens não apenas como formas de expressão e comunicação, mas como constituintes de significados, conhecimentos e valores”, uma tarefa difícil narrada por P, em uma conversa informal, pois há a preocupação da escola em cumprir o conteúdo programático, seguindo assim o sistema político que norteia a educação, que, na maioria das vezes, é voltado para o ensino da gramática, totalmente desvinculado do contexto em que a língua se insere. As escolas públicas regulares de Sergipe ofertam a língua espanhola, uma vez por semana, em um único horário de 50 minutos. Assim, devido ao pouco tempo demandado para o ensino da língua, alguns alunos surdos buscam complemento de aprendizagem na chamada sala de recursos, que nada mais é que uma sala de aula comum, porém sem a formação tradicional, como a disposição das cadeiras em fileiras e uma mesa para o professor, além de um quadro, de frente para os alunos.

A sala de recursos da escola K possui uma mesa grande no centro, com disposição de algumas cadeiras, uma mesa menor disponível para a intérprete, um quadro branco, armários onde são guardados os livros didáticos vigentes e alguns outros livros paradidáticos. A produção bibliográfica espanhola disponível conta apenas com uma cópia dos livros didáticos utilizados pelos alunos, na versão apresentada para o professor. Há também o registro de dois computadores, com acesso à Internet, mas que nunca são utilizados pelos alunos ou pela intérprete como suporte no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que, segundo I₁, intérprete da sala de recursos, os professores não fazem uso dessa tecnologia em suas aulas. Apesar disso, I₁ considera “primordial que novas estratégias sejam realizadas pelos professores e principalmente usar imagens como outros recursos” quando questionada sobre a proposta de atividades que utilizem imagens (vide anexo 2).

Santos (2012) esclarece ainda que as salas de recursos constituíram a ideia de que este espaço serve apenas para reforçar a atividade pedagógica desenvolvida pela escola, porém há a necessidade de constantes reflexões sobre o seu funcionamento, que não são definitivas, mas que englobam aspectos relevantes sobre as discussões acerca da escolarização de alunos surdos e sobre o aprimoramento das práticas pedagógicas envolvidas neste processo.

É importante mencionar que a ideia de elaboração das salas de recursos requer uma apresentação de instrumentos específicos auxiliares das práticas educativas voltadas para os alunos surdos. Como menciona Santos (2012, p. 81): “Este espaço escolar utiliza-se de recursos específicos e sistematicamente organizados para atender às necessidades indicadas pelo aluno surdo”, porém o que ocorre na realidade da escola investigada é bem diferente. Como já descrito, não há recurso específico auxiliador do processo educativo.

Contudo, este é ainda o espaço da escola em que os alunos surdos podem expressar suas opiniões, pontos de vista ou apresentar suas queixas. Podem ainda debater ideias com seus pares em um contexto mais representativo de sua cultura, pois além do uso comum da língua de sinais, é ali que eles se veem inseridos no contexto escolar.

1.2 Alfabetização x Letramento

Fernandes (2013) estabelece as práticas culturais de leitura e escrita como práticas que “pressupõem relações interculturais, pois embora dependam de processos individuais, são adquiridas e exercitadas em contextos coletivos, socialmente organizados” (p. 61). É nesse contexto coletivo que o indivíduo percebe os valores e significados do mundo e da palavra através da comunidade/coletividade a qual ele nasceu e pertence (Menezes de Souza, 2011).

De acordo com as OCEM (2006, p. 24), “os conhecimentos são elaborados, sempre, por formas de linguagem, sendo fruto de ações intersubjetivas, geradas em atividades coletivas, pelas quais as ações dos sujeitos são reguladas por outros sujeitos”, ou seja, é através da interação com as variadas instituições sociais como a escola, a família, a igreja etc. que os sujeitos constroem “um conjunto de representações sobre o que são os sistemas semióticos, o que são as variações do uso da língua e da linguagem, bem como qual seu valor social” (p. 24)

É possível dizer, com isso, que a escrita está diretamente relacionada com a oralidade, uma vez que pode ser facilmente definida como a representação do pensamento e da linguagem humana por meio dos símbolos criados por uma

comunidade, transferindo ao alfabeto uma tentativa de se desenhar o som da língua, sendo a língua “uma das formas de manifestação da linguagem, é um entre os sistemas semióticos construídos historicamente e socialmente pelo homem” (OCEM, 2006, p. 24). Alfabetização seria então “a ação de alfabetizar, ensinar a ler e a escrever” (ROJO, 2009, p. 44). Dito em outras palavras, alfabetização seria a mecânica que leva o indivíduo a conhecer o alfabeto por meio da aprendizagem e uso das regras gramaticais. Assim sendo, o “estado de quem sabe ler e escrever” (ROJO, 2009, p. 44) definiria, então, alfabetismo. Neste sentido, o termo alfabetização assume diferentes possibilidades, tais como o desenvolvimento de destrezas que envolvem a leitura, a escrita, a interpretação, a associação de textos e contextos etc., não só no que concerne aos níveis de produção como à transmissão das informações.

Tempos atrás, pensava-se que o fato de uma pessoa saber ler e escrever poderia torná-la alfabetizada. Bastava saber escrever o próprio nome. Em 1958, a Unesco definiu alfabetizado como “a pessoa que é capaz de ler e escrever com compreensão de enunciado curto e simples sobre a vida cotidiana” (apud ROJO, 2009, p. 45-46). Sabemos que, nos dias atuais, o conceito de alfabetismo está bem mais aprofundado e, portanto, mais complexo, de modo que, 20 anos depois, a própria Unesco passou a adotar o termo analfabeto funcional para as pessoas que eram capazes de escrever o próprio nome, mas que não sabiam ler ou formular frases simples, por exemplo. (ROJO, 2009).

Desta maneira, o INAF (Indicador de Alfabetismo Funcional) redimensionou o alfabetismo em três níveis:

- Rudimentar – capacidade de identificar informações explícitas em textos muito curtos como título, autor, data de criação etc.
- Básico – capacidade de localizar informações em textos curtos como em uma bula de remédio, identificar a posologia.
- Pleno – capacidade de ler textos longos, localizar mais de uma informação, relacionar com outros textos e com a vida. (INAF, apud ROJO, 2009, p. 47)

Ao analisar a atividade proposta aos alunos surdos como suporte desta pesquisa, pude perceber que nenhum dos sujeitos participantes exerce domínio sobre a escrita, conforme ordena a norma culta, mas todos foram capazes de reproduzi-la.

A etapa I solicitava que um texto X fosse copiado, conforme o texto original. Nessa etapa, pude verificar que todos os alunos cumpriram o solicitado, ainda que o texto estivesse em língua espanhola.

Etapa I

1. Copie o texto abaixo:

Año Nuevo es la fiesta que celebra el inicio de un nuevo año. La fecha en que se realiza esta celebración depende del tipo de calendario utilizado, y la más común es la del 1 de enero, del calendario gregoriano, que fue instaurado por el papa Gregorio XIII en 1582, y se utiliza en la mayoría de los países del mundo. En la actualidad, la celebración de Año Nuevo es una de las principales celebraciones en el mundo. Grandes eventos se realizan en las principales ciudades durante la Nochevieja (víspera del Año Nuevo correspondiente al 31 de diciembre), siendo acompañadas con los más grandes eventos de pirotecnia. Algunos de los eventos más grandes del mundo se centran en Wellington, Sídney, Hong Kong, Taipei, Dubai, Moscú, Madrid, París, Berlín, Londres, Río de Janeiro, Buenos Aires, Santiago de Chile, Valparaíso, Nueva York, Bogotá, Caracas y México, D. F.

(Wikipédia adaptado, acessado em 25-05-2014)

Año Nuevo es la fiesta que celebra el inicio de um nuevo año. La fecha en que se realiza esta celebración depende del de calendario utilizado, y la más común es la del 1 de enero, del calendario gregoriano, que fue instaurado por el papa Gregorio XIII en 1582, y se utiliza en la mayoría de los países del mundo. En la actualidad, la celebración de Año Nuevo es una de las principales celebraciones en el mundo. Grandes eventos se realizan en las principales ciudades durante la Nochevieja (víspera del Año Nuevo correspondiente al 31 de diciembre), siendo acompañadas con los más grandes eventos de pirotecnia. Algunos de los eventos más grandes del mundo se centran en Wellington, Sídney, Hong Kong, Taipei, Dubai, Moscú, Madrid, París, Berlín, Londres, Río de Janeiro, Buenos Aires, Santiago de Chile, Valparaíso, Nueva York, Bogotá, Caracas y México, D. F.

(Texto escrito por S₁, aluno surdo do 2º ano B)

Isso pôde ser verificado tanto nessa atividade quanto nas observações das aulas de espanhol. Quando a professora escrevia ou explicava o conteúdo no quadro, os alunos copiavam em seus cadernos o que estava sendo exposto, como os próprios conteúdos, exemplos, exercícios, recados etc. evidenciando, em um primeiro momento, que eles tinham algum nível de alfabetismo.

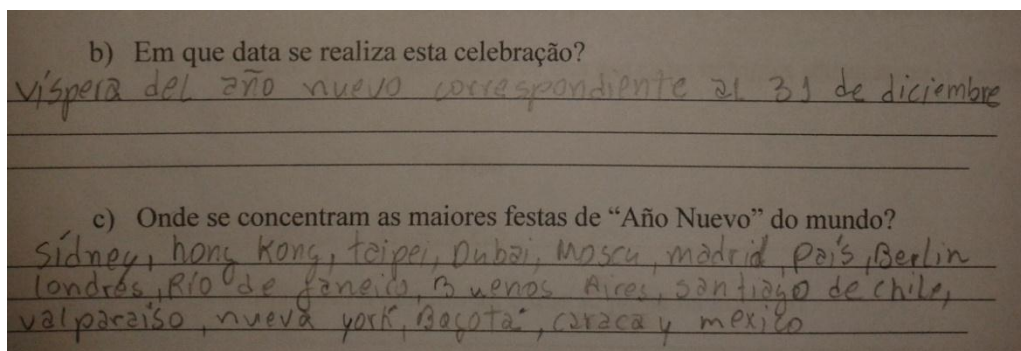
Na etapa II, os alunos tinham que localizar informações curtas e diretas, no texto.

2. Ainda sobre o texto acima, responda as questões que se seguem:

a) O que é “Año Nuevo”?

Año Nuevo es la fiesta que celebra el inicio de um nuevo año.

(Resposta escrita por S₃, aluno surdo do 3º ano)



(Respostas escritas por S₁, aluno surdo do 2º B)

Todos os participantes realizaram esta etapa com êxito, todavia é importante esclarecer que o fato de se transcrever a fala em símbolos, de se aprender as letras, formar sílabas, depois transformá-las em palavras, frases, parágrafos e por fim, textos, ou de copiá-los, não garante ao indivíduo a capacidade de utilizar a escrita em suas práticas cotidianas. Não garante ao indivíduo ouvinte tampouco ao surdo.

As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática de leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita (SOARES, 1998: 45-46, apud ROJO, 2009, p. 45).

Isso pode ser claramente evidenciado na etapa III da atividade, a qual exigia dos estudantes não só a escrita como também o entendimento que cada um obteve do texto, assim como seu conhecimento de mundo, partindo, desta forma, para o campo da interpretação. Contudo, isso não implica dizer que os alunos estiveram envolvidos em práticas de letramento, mas em uma tarefa de compreensão textual que, muitas vezes, nada tem a ver com suas práticas sociais de escrita, ou seja, tratou-se apenas de práticas de alfabetização.

Verifiquei nesta etapa que, no que se refere à alfabetização, os alunos apresentaram um nível básico (já perceptível na etapa II), pois foram capazes de localizar informações diretas, porém a maioria não conseguiu dar as respostas baseadas no entendimento do texto, uma vez que o nível de leitura também é deficitário. Muitos surdos afirmaram que não sabiam responder, pois não entendiam o significado das palavras em espanhol. O entendimento deles partia da associação das palavras escritas semelhantemente ao português.

Neste quesito, abro um parêntese e posso dizer, com segurança, que este não é um problema enfrentado apenas pelos alunos surdos. Muitos dos meus alunos ouvintes relatam as mesmas dificuldades. Em atividades que envolvem compreensão

de textos, muitos se valem deste recurso: associar as palavras escritas em espanhol com semelhança ao português e atribuir-lhes o mesmo sentido. Este mecanismo pode ser considerado uma estratégia de leitura, mas também pode recair em um equívoco. Não esqueçamos que em boa parte das línguas que têm a mesma raiz, como as latinas, a porcentagem de palavras semelhantes é bastante alta, inclusive na própria língua inglesa que não tem o latim como língua-mãe, mas que com as invasões normandas, de origem francesa, à Inglaterra, foi-se imposto o idioma da “nova elite” a qual tornou o francês a língua oficial deste país. Mais tarde, os Estados Unidos também receberam estas influências devido à invasão europeia ocorrida no século XVI, não só de ingleses e franceses como também de espanhóis, suecos e neerlandeses, além das comunidades indígenas que já habitavam a região antes mesmo dessas invasões. Todas essas influências contribuíram para a aproximação de algumas línguas, ainda que faladas em países diferentes. Porém, é importante destacar que não necessariamente esta semelhança de uma língua à outra, irá concretizar o mesmo significado. Assim, explica-se o termo “Falsos Cognatos” ou “Falsos Amigos” referindo-se às palavras com mesma escrita ou escrita semelhante, mas que possuem significados totalmente diferentes. Não estar atento a isso, corre-se grande risco de recair em uma interpretação ou compreensão equivocada, fora do sentido em que foi produzido.

Algumas das respostas dadas pelos surdos foram as seguintes:

Após a leitura do texto, qual seu entendimento de “Año Nuevo”?

mundo Brasil e Europa ano novo na festa coisa bonito (S₁, aluno do 2º B).

realizam en las principales ciudades durante la nochevieja (vispera del Año Nuevo) (S₄, aluna do 3º ano).

De acordo com o texto, é correto dizer que todo o mundo celebra esta festa na mesma data? Por quê?

igual (S₁, aluno do 2º B).

enero del calendario gregoriano, que fue instaurado por el papa gregorio XIII en 152 (S₄, aluna do 3º ano).

Brasil igual (S₃, aluno do 3º ano).

Faça um resumo sobre seu entendimento do texto.

Janeiro, Buenos Aires, Santiago de Chile, Valparaiso, Nueva York, Bogotá Caracas y México, D.F. (S₂, aluno do 2º B).

mundo igual sempre ano novo dia 31 (S₃, aluno do 3º ano).

Alguns alunos utilizaram a estratégia de escrever as respostas em espanhol, o que comprova que eles se apropriaram da língua para transcrever uma fala, que não necessariamente é o que se deseja dizer, mas que talvez seja esta frase a que mais lhes confere sentido ou a que mais se aproxima do que eles gostariam de dizer. Do meu ponto de vista, cabe aqui uma reflexão: os alunos que se apropriaram da língua espanhola para escreverem suas respostas o fizeram por não conseguirem entender a leitura ou por não possuírem o domínio da língua portuguesa para expressarem seus pensamentos?

Quanto aos que escreveram as respostas em português, entendo que não se utilizaram da compreensão do texto para darem suas respostas, mas a fizeram utilizando o conhecimento de mundo que possuem. Na verdade, houve aí uma transferência de cultura, em algumas respostas, em associação às ideias principais do texto. Se no Brasil, comemora-se o Ano Novo dia 01 de janeiro e esta é a realidade vivida, logo, na visão de alguns estudantes, todos devem comemorar da mesma forma. Quando o aluno S₃ escreve “Brasil igual”, sinaliza que a realidade que ele conhece é a brasileira e no Brasil, comemora-se nesta data. Já na escrita de S₄, podemos perceber que não há um conhecimento de outras culturas, mas uma transferência de sentido para outras culturas, pois para S₄ “enero del calendario gregoriano, que fue instaurado por el papa gregorio XIII en 152”. Assim, para ela, esta é a parte do texto que mais lhe confere sentido, pois se acredita que todos devem comemorar na mesma data.

As orientações curriculares para o ensino médio (2006) apontam para a questão da multiplicidade de sentidos que um mesmo texto pode apresentar, pois “o sentido atribuído às formas simbólicas está relacionado aos usos que os grupos fazem dos sistemas nos quais elas se encontram; portanto, é variável, assim como são distintos os grupos sociais” (p. 25). É por essa razão que não se pode dizer que o sentido de um texto deve ser único, que só se deve aceitar uma forma de interpretação, construída através dos símbolos linguísticos pelos quais um texto foi representado, pois, muitas vezes, os leitores desses textos pertencem a coletividades sócio-históricas diferentes.

Assim, ainda que um texto esteja relacionado a um contexto de interação no qual foi criado, Menezes de Souza (2011), apoiando-se nas ideias de Rorty (1996) chama a atenção para a questão de se haver uma medida que limite esta multiplicidade de significação e interpretações, recaindo na temporalidade, ou seja, a validade das produções textuais só produz significado dentro das condições temporais e sociais específicas de uma determinada comunidade, ou seja, um mesmo texto que

é válido para uma comunidade num determinado contexto social e temporal, pode não ter a mesma validade para uma outra comunidade em um outro momento.

Desta forma, torna-se importante mencionar que a produção e significação de textos pertence aos contextos sócio-históricos nos quais foram produzidos e são interpretados.

Lembro ainda que o ato de escrever nem sempre transfere compreensão de mundo ou sua relação com as práticas sociais. Isso estaria relacionado ao nível pleno de alfabetização apresentado pela Unesco e citado anteriormente. Ao se falar sobre letramento, entende-se que o indivíduo deve ir além dessas produções, deve-se participar das práticas de uso da leitura e da escrita que não consideram apenas o código linguístico como o único modo de construir sentidos, mas que envolvem também a inserção e participação social destes indivíduos. (JESUS, GATTOLIN, 2013).

Partindo do pressuposto de que não existe questão fechada acerca do que seja letramento e que muitos estudos ainda estão se desenvolvendo, o termo é abordado, nesta pesquisa, sob a perspectiva de Kleimam, Rojo e Signorini as quais defendem que:

as práticas de letramento são plurais, determinadas socialmente, histórica e culturalmente, e compreendidas a partir de um contínuo, não polarizado, entre práticas sociais orais e escritas, extrapolando, assim, o universo da escrita. (apud LODI; HARRISON; CAMPOS, 2012, p.12).

Embora muitos autores abordem letramento como sinônimo de alfabetização, os termos envolvem questões particulares e, portanto, diferenciadas. Tfouni (2010) esclarece que a alfabetização faz referência a aquisição da língua escrita “enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem” (p. 11) mediada pelo processo de instrução formal obtida na escola. Já o letramento, “focaliza aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita” (p. 11), buscando estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escrita, seja ele de maneira restrita ou generalizada; “procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas ‘letradas’ em sociedades ágrafas” (p. 12). Ou seja, enquanto a alfabetização atua no campo do âmbito individual, ou seja, psíquico, o letramento centraliza-se na perspectiva social, baseando-se “numa visão heterogênea, plural e complexa de linguagem, de cultura e de conhecimento, visão essa sempre inserida em contextos socioculturais” (BRASIL, 2006, p. 109).

Mas esta confusão entre letramento e alfabetização não é visão exclusiva de alguns autores. A pergunta: “O que você entende por letramento?” foi lançada no

questionário aplicado tanto à professora quanto às intérpretes. (*vide* anexos 1 e 2) e as respostas aparecem nas linhas a seguir:

É o ato de ler e escrever, bem como interpretar textos (P).

Tem a ver com leitura e escrita, com alfabetização, com saber interpretar textos e construir textos novos (I₂, intérprete do 2º B).

É o aluno apresentar domínio de leitura, escrita e compreensão textual (I₃, intérprete do 3º ano).

Acho que é não somente saber ler e escrever, mas também interpretar e fazer 'julgamento' do que foi lido e escrito (I₁, intérprete da sala de recursos).

É perceptível nas três colocações iniciais que o entendimento de letramento confunde-se com alfabetização, em especial, na resposta de I₂. Ou seja, para ela, o fato de um aluno saber ler, escrever e interpretar textos, dá a ele alguma garantia de ser considerado letrado. Porém, segundo Lodi, Harrison e Campos (2012) essa consideração não deve ser reduzida somente à aprendizagem da escrita enquanto código de representação da fala, impondo uma “dicotomização entre oralidade e escrita, prática que prevalece nas instituições de ensino e que pressupõe a existência de apenas um tipo de letramento: aquele restrito ao uso da escrita e ao âmbito escolar” (p. 12).

Ainda de acordo com as ideias destes autores, “ser letrado é participar ativamente de práticas discursivas letradas (orais e escritas) a partir dos diversos materiais de circulação social propiciados pelas agências de letramento” (LODI; HARRISON; CAMPOS, 2012, p. 12).

São consideradas agências de letramento não só a escola, mas também a Igreja, a família, o trabalho, as mídias etc. (ROJO, 2009). É importante esclarecer que a língua de sinais dá essa garantia de prática discursiva ao surdo, uma vez que é por este meio de comunicação que eles expressam seus pensamentos e opiniões.

Já a resposta de I₁, aponta uma abordagem voltada para a leitura crítica, abordada por Rojo (2009), pois além de ler e escrever, o aluno deve “interpretar e fazer ‘julgamentos’” (I₁), ou seja, “é preciso também interpretar, criticar, dialogar com o texto: contrapor a ele seu próprio ponto de vista, detectando o ponto de vista e a ideologia do autor, situando o texto em seu contexto” (p. 44). Além disso, “é possível ser letrado e analfabeto, mas participar, sobretudo nas grandes cidades, de práticas de letramento, sendo assim letrado de uma certa maneira (p. 98).

Tfouni (2010, p. 24) defende que:

o termo “iletrado” não pode ser usado como antítese de “letrado”. Isto é, não existe nas sociedades modernas, o letramento “grau zero”, que equivaleria ao “iletramento”. Do ponto de vista do processo sócio-histórico, o que existe de fato nas sociedades industriais modernas são “graus de letramento”, sem que com isso se pressuponha sua inexistência.

Estas práticas de letramento podem ser observadas em analfabetos que, mesmo sem saberem ler e escrever, conseguem tomar um ônibus, passar troco, fazer compras em um supermercado etc.

Assim é para os surdos. Ainda que não consigam ler ou escrever em língua espanhola, participam de práticas de letramento que envolvem o idioma. Um exemplo muito simples se deu na aplicação da atividade proposta para esta pesquisa. Atividade realizada, na sala de recursos, em horário contrário ao horário regular de aula. Um dos alunos surdos participantes (S₁) vestia uma camisa de um time de futebol, escrita com o nome de um de seus jogadores. Quando lhe perguntei de qual time era a camisa, ele, em língua de sinais, de imediato, respondeu “Barcelona” e quando questionado sobre o nome do jogador, a resposta também foi imediata: “Messi”. Fiz-lhe uma outra pergunta sobre o país onde se concentrava o time e se ele sabia qual língua utilizavam. Não obstante, as respostas foram “Espanha” e “espanhol”, complementada por “Mas Messi não é espanhol, é argentino. Só joga lá”.

Isso comprova que, o fato do aluno surdo não conseguir ler, escrever ou interpretar textos em língua espanhola não significa dizer que ele está alheio às práticas de letramento que envolvem a língua, ou seja, há um conhecimento, mínimo que seja, acerca da cultura hispânica que envolve não só o futebol como a nacionalidade do jogador.

Quando questionadas sobre a possibilidade de letrar alunos surdos, em língua espanhola (*vide* anexos 1 e 2), foram apresentadas as seguintes respostas:

P: Sim, mas não acredito no letramento de surdos matriculados em escola regular, pois uma aula semanal de 50 minutos para a aprendizagem de um idioma estrangeiro é inviável para os ouvintes quanto mais para os surdos. Letrar surdos exige tempo. Coisa que o serviço público não disponibiliza. Além disso, a escola teria que dar todo o suporte necessário como a presença de um intérprete em todas as aulas, por exemplo.

I₁: Acho que passada a “barreira” da alfabetização e do letramento do surdo em língua portuguesa, este poderia sim, ser letrado em outra língua.

I₂: Sim, mediante recursos apropriados para que isso aconteça, pois para os surdos as imagens representam algo mais que apenas letras.

I₃: Sim, desde que dado o suporte necessário para isso.

Com relação ao uso de “recursos apropriados” relacionados ao uso de imagens, na educação de surdos, mencionado na fala de I₂, tratarei disso mais abaixo. O perceptível nestas falas é que, apesar de acreditarem no letramento de alunos surdos em língua espanhola, “há a imposição de normas e estruturas de poder e saber baseadas naquelas das ditas classes dominantes” (LODI; HARRISON; CAMPOS, 2012, p. 13).

A fala de P explicita, de forma clara, a presença dessas “normas e estruturas de poder”. Somos conscientes de que uma das principais preocupações do Estado, com relação à educação, é o cumprimento de metas e números, independentemente da concretização efetiva desses dados e seu impacto na sociedade. Estes deverão ser apresentados no âmbito social, estatisticamente, como forma de provar o seu efetivo comprometimento com as políticas educacionais. Desta forma, mantém-se o poder e controle sociais.

Obviamente, sabemos que “50 minutos para a aprendizagem de um idioma estrangeiro é inviável para os ouvintes quanto mais para os surdos” e que “Letrar surdos exige tempo. Coisa que o serviço público não disponibiliza”. Não disponibiliza porque não é de seu interesse letrar os alunos, independentemente de qual idioma esteja em questão e de que tipo de público se esteja falando. O compromisso do Estado, hoje, é minimizar os impactos do analfabetismo na busca por estatísticas favoráveis que lhes proporcionem *status* e, conseqüentemente, a manutenção e ampliação do poder.

Assim, traçar projetos políticos para a educação dos surdos “que subvertam a ordem da dominação e da subjugação” (SÁ, 2010, p. 338) seria, primeiramente, construir mudanças de caráter ideológico a “começar pelo total abandono da ideologia meramente clínica, ainda dominante, e pela valorização de novos paradigmas socioculturais” (p. 338). Todavia, há muitas colocações sobre o assunto que precisam ser aprofundadas, principalmente, no que concerne ao papel da escola na educação de surdos, as quais serão discutidas no capítulo II.

Retomando o tema dos letramentos, algumas dificuldades foram colocadas pelas intérpretes na execução desse processo:

Qual a maior dificuldade que você encontra no processo de letramento, em língua espanhola, de alunos surdos?

I₁: Acho que para ser letrado em língua espanhola, o surdo precisa primeiramente ser letrado na sua segunda língua, que é a portuguesa. Sendo assim, a língua espanhola seria uma terceira língua a ser estudada, e isso já é uma dificuldade a mais para eles.

I₂: A dificuldade da sua própria língua escrita, o português, pois se não tem o conhecimento dela, como entenderá a tradução das palavras em outra língua?

I₃: Eles não entendem o português quanto mais o espanhol ou outra língua. Se o aluno não souber português, fica muito difícil aprender qualquer outra coisa.

O perceptível destas colocações é que todas as intérpretes associaram a dificuldade de se aprender uma língua adicional ao *déficit* no nível de domínio da segunda língua. Isso nos faz pensar que para se aprender uma língua adicional é preciso que, primeiro, se esteja alfabetizado em sua “própria língua”, a fim de que se possa compreender o sistema linguístico ao qual a outra pertence. Mas, é preciso lembrar que a língua portuguesa não é a língua própria dos surdos, nem oral e nem escrita, embora na resposta de I₂, ela tenha sido apresentada como tal: “A dificuldade da sua própria língua escrita, o português”.

Slomski (2010) esclarece que a Língua de Sinais é considerada a língua natural dos surdos, funcionando como primeira língua e que, portanto, “deve ser adquirida em primeiro lugar e a partir dela serem feitas as demais aquisições” (p. 49).

Aprender a língua portuguesa e adotá-la como segunda língua não foi uma decisão que competiu à comunidade surda. Trata-se da decisão de um grupo majoritário “que toma como referencial os valores e modos de significação específicos de sua cultura” (LODI; HARRISON; CAMPOS, 2012, p. 16) e que nada tem a ver com a cultura surda. Mais uma vez, aprender a língua portuguesa, como segunda língua, envolve muito mais questões políticas e de relações de poder que a representação de uma escolha. (bilinguismo de escolha)

Um ponto que deve ser considerado é a questão do desenvolvimento do processo de aprendizagem do português escrito pelos surdos. O canal de comunicação entre surdos e ouvintes é a Libras. “É por meio dela que os alunos surdos poderão atribuir sentido ao que leem, deixando de ser meros decodificadores da escrita, e é pela comparação da língua de sinais com o português que irão constituindo o seu conhecimento do português” (PEREIRA, 2012, p. 238). Entretanto, é bom esclarecer que o processo de aquisição da escrita está relacionado ao processo de aquisição oral. Como sabemos, o surdo não tem língua oral. Sendo assim, a relação do surdo com a escrita está vinculada aos usos da língua de sinais, todavia, é imprescindível deixar claro também que a construção linguística do português é diferente da construção linguística da língua de sinais. Nesta, o canal de comunicação é o visual-gestual que, na maioria das vezes, apresenta significação diferente do canal linguístico escrito da língua portuguesa. (GESSER, 2009). Karnopp (2012, p. 228)

lembra ainda que “pessoas não constroem significados em um vácuo. O uso da língua está inserido em contexto social”. O que ocorre é que a significação do sistema linguístico português é diferente do sistema linguístico da Libras.

A capacidade humana de significação se apresenta como uma competência específica para a operação, produção e decodificação dos signos, mediações lógicas entre nós e os objetos que pertencem ao universo da experiência, permitindo, através desta faculdade, a produção dos significados (FERANDES, CORREIA, 2012, p. 201).

O universo da experiência dos surdos é com a língua de sinais. É através dela que o mundo agrega significação.

Assim, torna-se perceptível que o ensino da língua portuguesa apresenta-se desvinculado do conhecimento de mundo e do conhecimento linguístico adquiridos pelos surdos, ficando evidenciado que “a relação que o surdo pode estabelecer com a língua escrita não é a de interação, a de construção de sentidos, mas sim a corretiva e representativa de uma língua que é superior à sua” (LODI, 2012, p. 23). Deste modo, “as produções textuais dos surdos, muitas vezes consideradas ‘erradas’ e como ‘não textos’, têm uma explicação lógica, científica, linguística, histórica, psicológica, sociológica, que é frequentemente negada pelos seus educadores” (KARNOPP, 2012, p.227).

É essa relação da língua de sinais com a escrita da língua portuguesa que faz pensar, no caso de I_1 , I_2 e I_3 que os surdos “não entendem o português quanto mais o espanhol ou outra língua” (I_3).

Esclarecem, então, Lodi, Harrison e Campos (2012, p. 18) que:

Estão ainda subjacentes às práticas escolares dos professores ouvintes a ideia de que sem escrita torna-se impossível ou muito difícil a compreensão de conceitos abstratos e, portanto, torna-se necessário recorrer com frequência a materiais concretos para se garantir a compreensão das crianças surdas. Descaracteriza-se ou não se assume que a Libras, por si, pode, assim como qualquer língua, ser suficiente para a compreensão e a aprendizagem das crianças, desde que tenhamos domínio dela. A questão, então, não é a Libras nem a “falta” do português escrito, mas sim a postura dos profissionais frente à língua e à surdez.

A colocação acima evidencia nova reflexão: se as intérpretes, que possuem o domínio da língua de sinais, não assumem que a Libras seja suficiente para a compreensão e aprendizagem dos surdos, como os professores ouvintes podem assumir esse papel?

Primeiramente, é preciso entender o funcionamento da língua de sinais.

Os estudos de Quadros e Karnopp (2004) evidenciam a Libras como uma língua natural, ou seja, como a realização específica da faculdade da linguagem criada num sistema abstrato de regras finitas que permitem a produção de um número ilimitado de construções frasais. É a utilização desse sistema, com fim social, que permite a comunicação entre seus usuários.

Como toda língua natural, a língua de sinais compartilha uma série de características específicas que as distingue dos demais sistemas de comunicação e são consideradas pela linguística, “como um sistema linguístico legítimo e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem” (QUADROS e KARNOPP, 2004).

Essas autoras, baseadas nos estudos de Stokoe (1960), atentam para o fato de que os sinais, muitas vezes confundidos com imagens, não as representam, mas sim, símbolos abstratos complexos, com uma complexa estrutura interior. Ainda de acordo com as autoras, esse estudioso conseguiu comprovar que cada sinal apresenta pelo menos três partes independentes como a localização, a configuração e o movimento das mãos e que cada uma dessas partes possui um número ilimitado de combinações. São essas combinações que constroem a comunicação entre seus pares e que só adquirem sentido dentro da comunidade usuária da língua.

Gesser (2009) aponta para o fato de a comunidade surda está inserida e cercada pela comunidade majoritária ouvinte e isso faz com que a língua de sinais esteja em contato direto com a língua oral local. Portanto, “como no caso de quaisquer outras línguas que estão em contato, há sempre em jogo questões de poder e as decorrentes situações de conflito, [...] onde a língua dominante tenta ‘abocanhar’ a língua dominada” (p. 34-35). Talvez isso explique a posição das intérpretes em não assumirem o papel independente e suficiente da Libras, assim como a posição de boa parte dos docentes.

Outro ponto a ser esclarecido é que a língua de sinais se apresenta sob a modalidade viso-espacial, a qual possui uma riqueza de expressividade que é diferente das línguas orais, embora as línguas de sinais acabem recebendo grande influência dessas línguas, uma vez que as marcas de imposição da estrutura das línguas orais estão fortemente presentes nos sinais das línguas sinalizadas, como no caso da Libras, por exemplo. Esses elementos são incorporados na estrutura dos sinais “através das relações espaciais estabelecidas pelo movimento de outros recursos linguísticos” (QUADROS E KARNOPP, p. 35) e isso inclui a língua oral e os conflitos citados anteriormente. Esses conflitos envolvem a dinâmica da Libras, ou seja, a forma como ela se apresenta (modalidade visual-espacial) e, portanto, sem um

sistema gramatical que se relacione com o sistema gramatical da língua portuguesa e das demais línguas escritas.

Desse modo, é possível pensar que essa “falta” de um sistema escrito possa ainda justificar posições como as de I₁, I₂ e I₃ e a da maioria dos professores ouvintes, conforme citado acima.

1.3 O uso de imagens como processo multimodal no letramento de surdos

Ao abordarmos a educação de surdos precisamos ter em mente as várias facetas da aprendizagem. A noção de cultura, que será mais aprofundada posteriormente, ajuda-nos a entender o processo de construção de significados nesta comunidade.

[...] o homem cultural é aquele que se utiliza de instrumentos, elaborados com base em suas necessidades, para mediar a sua relação com o mundo. Os instrumentos (...) podem corresponder, em nossos dias, do mais simples objeto até a mais sofisticada linguagem virtual. Em outras palavras: a cultura pode ser expressa pelas normas de comportamento (usos e costumes) e por símbolos compartilhados (SLOMSKI, 2010, p. 55).

Isso nos permite dizer que as pessoas que compartilham de uma mesma cultura, compartilham também de uma visão semelhante de mundo, de um mesmo sistema de comunicação e “a partir dela estabelecem um sistema linguístico que satisfaz suas necessidades particulares de comunicação.” (SLOMSKI, 2012, p. 55). Porém é necessário mencionar que, em tempos de globalização, a cultura se apresenta sob variadas facetas, pressupondo um multiculturalismo presente nos variados grupos sociais. Neste multiculturalismo, “respeita-se o direito à preservação de práticas culturais por pessoas que têm diferenças étnicas, linguísticas, religiosas, culturais, sexuais e de aptidões individuais” (KELMAN, 2012, p. 54) e ainda que, “cada língua, longe de ser algo homogêneo, é composta por variantes socioculturais” (BRASIL, 2006, p. 101) as quais interferem diretamente nos modos de comunicação.

No caso dos surdos, o canal utilizado para que esta comunicação aconteça deixa o campo do áudio-oral e passa ao viso-espacial, enfatizando novas formas de “ler” o mundo. Assim é necessário considerar “as possíveis diferenças culturais que conseqüentemente se refletem no processo de letramento desses sujeitos” (GESUELI, 2012, p. 178).

Analisar se um indivíduo surdo é ou não letrado, do ponto de vista aceitável pela sociedade, envolve o entendimento de multimodalidade, uma vez que o processo

de letramento não se resume à capacidade de entender textos verbais, mas o saber em relação aos vários modos de linguagem.

Como afirmam as OCEM para línguas estrangeiras, “a multimodalidade requer outras habilidades de leitura, interpretação e comunicação, diferentes das tradicionais ensinadas na escola” (BRASIL, 2006, p. 97) e pode ser entendida como

a co-presença de vários modos de linguagem sendo que os modos interagem na construção dos significados da comunicação social (...) os modos funcionam em conjunto, sendo que cada modo contribui de acordo com a sua capacidade de fazer significados (HEMAIS, 2008, p.1).

Desta forma, é necessário enfatizar “aspectos da produção textual de alunos surdos pautados na imagem, na figura e nos possíveis desenhos como repletos de significação e representativos da escrita, nem sempre assim interpretados pela cultura letrada” (GESUELI, 2012, p. 178) e, ao mesmo tempo, entender como uma educação pautada na utilização de imagens reconstrói os significados e dá ao surdo a possibilidade de sentido das práticas culturais que envolvem a educação de surdos e ouvintes.

A etapa IV da atividade proposta aos surdos como objeto de verificação do processo de seu letramento em língua espanhola, propunha a análise de respostas embasadas em uma situação da vida atual, representada por uma charge.



Em princípio, foram abordadas questões de múltipla escolha como fator de verificação da compreensão geral da situação apresentada. Na conversa informal que tive com as intérpretes, todas foram enfáticas ao dizer que os surdos respondem melhor a este tipo de abordagem, uma vez que não exige deles o exercício da escrita. Isto pôde ser verificado nas respostas dadas pelos sujeitos da pesquisa.

Uma das perguntas referia-se à obtenção do tema abordado na charge (*vide* anexo 4). Dos quatro surdos participantes da pesquisa, um respondeu “globalização” enquanto que os outros três responderam “vida atual e tecnologia”, o que evidencia a compreensão geral dos sujeitos como fator positivo referente à imagem apresentada, pois nenhum dos participantes fugiu ao tema e todos foram capazes de entender a situação apresentada.

A questão seguinte fez uso de múltipla escolha e subjetividade, uma vez que os alunos tinham que justificar a resposta dada. Quando perguntados: “É correto afirmar que o uso excessivo das novas tecnologias ultrapassou o limite do bom senso?”, todos os surdos optaram pelo “Sim”, porém, ao justificar, as respostas foram bastante diversificadas.

mas mundo bom (S₁).

porque casamento bom mas usa internet (S₂).

tecnologia é bom atrapalha (S₃).

todo mundo pensa casar e usa internet (S₄).

Nesse tempo de observação, em sala de aula, pude perceber que os surdos utilizam-se de variadas formas de comunicação, além da Libras, como o uso da própria escrita para comunicarem-se com os ouvintes e das expressões corporais que os ajudam nesse processo de inserção cultural. Foi possível verificar também o trabalho das intérpretes como mediadoras nesse percurso, uma vez que, ao analisarmos respostas escritas pelos surdos precisamos “abandonar as palavras da língua de origem e buscar a representação mental dos sentidos” (LACERDA, p. 254, 2012), ou seja, em se tratando de educação de surdos, é preciso “compreender bem as ideias, pois são elas o foco do trabalho, para além das palavras que as compõem” (SOBRAL, 2005 apud LACERDA, 2012, p. 260).

Seguindo esta concepção, fica implícito que o trabalho de interpretação das respostas escritas dos surdos fica a cargo do intérprete e, nesse caso, não me refiro ao intérprete de Libras, mas ao intérprete do português ou da língua adicional, ou seja, daquele que fará a análise das respostas apresentadas. Nesse caso, desta pesquisadora.

Ainda de acordo com Lacerda (2012, p. 261):

é necessário que se considere a esfera cultural e social na qual o discurso está sendo enunciado, sendo, portanto, fundamental, mais do que conhecer a gramática da língua, conhecer o funcionamento da mesma, dos diferentes usos da linguagem nas diferentes esferas de

atividade humana [...] saber perceber os sentidos (múltiplos) expressos nos discursos”

Assim, quando S₁ diz que “mundo bom” , poderia ser interpretado que, apesar do uso excessivo da tecnologia, isso não é uma coisa ruim, isso faz parte da vida atual, ou seja, que a tecnologia é vista como algo positivo, mas que seu uso excessivo pode “atrapalha” como evidenciado na resposta de S₃. Outra interpretação possível seria a de que a cerimônia de casamento é algo importante, que as pessoas deveriam se preocupar mais com as relações interpessoais ao invés de estarem atreladas ao uso excessivo da tecnologia, verificável na resposta de S₂: “porque casamento bom mas usa internet”. Sob um olhar mais positivista, podemos entender que o casamento é o desejo de boa parte das pessoas assim como o uso da tecnologia também o é e que ambos podem caminhar juntos, como mencionado por S₄: “todo mundo pensa casar e usa internet”

Como explicitado, são inúmeros os sentidos que podem ser agregados às respostas escritas dadas pelos alunos surdos. Como eles dominam pouco o português, as respostas podem deixar várias lacunas a serem interpretadas e ainda que a interpretação seja constitutiva da linguagem e, portanto, do texto, as lacunas apresentadas são ainda maiores.

Dessa forma, torna-se importante enfatizar que esses sentidos estão condicionados à visão de mundo do intérprete da língua escrita e ao contexto social em que o discurso foi produzido, mas o que deve ser evidenciado é que, em todas as respostas apresentadas, o tema abordado foi o mesmo: cerimônia de casamento, uso da tecnologia, sociedade atual. E por que não dizer globalização?

O leitor pode perceber esta questão com um pouco mais de profundidade, buscando entender se esta compreensão passou pela esfera da escrita em língua espanhola, explícita no discurso do padre, se o aluno se valeu desse instrumento ou se apenas depreendeu as ideias por meio da visualização das imagens, não caracterizando o letramento em língua espanhola, mas conhecimento de mundo, como um todo. Quanto a isso, esclareço. Assim que os alunos terminaram a atividade, questionei-os sobre quais recursos haviam utilizado para chegarem à resposta, podendo verificar que tanto S₁ quanto S₃, valeram-se de algumas palavras do texto para confirmarem as ideias apresentadas pela imagem e agregar-lhe sentido, porém as palavras que eles reconheceram como detentoras desta função foram “marido” e “Facebook”, ambas relacionadas ao português. Embora “Facebook” não seja uma palavra da língua portuguesa, está associada ao vocabulário corriqueiro da nossa língua, pertencente ao contexto atual. Já S₂ e S₄ disseram que não entendiam a escrita e que se basearam apenas na linguagem visual. Desta maneira, entendo ser

muito precipitado dizer se houve ou não letramento em língua espanhola. Parece evidenciado que não há uma separação entre as línguas, que eles se utilizam do reconhecimento de palavras iguais ou semelhantes ao português para atribuir-lhes algum sentido. Como dito anteriormente, isso pode recair em um equívoco, pois nem sempre as palavras escritas na mesma grafia ou em grafia semelhante em língua portuguesa e em língua espanhola, possuem o mesmo significado.

Seguindo com a análise da etapa IV, finalizei com uma pergunta subjetiva, ainda sobre a charge “Ainda de acordo com o quadrinho, o que se passa na história?” (*vide* anexo 4)

casamento (S_1).

sim (S_2).

casamento globalização (S_3).

casamento (S_4).

Pode-se verificar que a resposta “casamento” pode ser considerada uma síntese de todo o entendimento textual, mesmo na resposta “sim” dada por S_2 . Este “sim” pode ser entendido como a expressão de uma possível resposta dada pelos noivos na cerimônia de casamento, o que comprovaria a abordagem temática entendida por S_2 .

Analisando o conteúdo ministrado pela professora de língua espanhola, através dos cadernos dos alunos surdos, pude verificar que esta já enfatizava o uso de imagens como instrumento auxiliador no processo de ensino-aprendizagem do idioma ao propor atividades de pesquisa de palavras da língua adicional, associada à busca pela imagem que a representa. Porém, é preciso ressaltar que apenas a realização de atividades deste tipo, onde não há contextualização e, portanto, produção de sentido, não dá garantia alguma de aprendizagem da língua. O aluno surdo precisa entender o significado das imagens associado a um contexto em que ele também esteja inserido, que faça parte da sua cultura.

Ao ser questionada (*vide* anexo I) sobre a utilização do uso de imagens, em sala de aula, a professora disse que usa poucas, mas que esta era uma das possibilidades de mudança em sua didática, “justamente a utilização de mais imagens” (P). Foi possível verificar que, embora considere esse uso como fundamental, não há uma proposta de atividades com este fim.

Na realidade acho que as imagens na questão do processo de ensino-aprendizagem são importantes para todos os alunos quando tratamos especialmente de língua estrangeira. Para os alunos surdos é fundamental (P).

As intérpretes também consideram este recurso multimodal como estratégia fundamental na educação de surdos, independentemente de que língua se ensine.

Para nós ouvintes, o trabalho com imagens já facilita bastante. Imagine para os surdos que o seu canal de comunicação é visual-espacial (I₁).

O uso de imagens facilita a aprendizagem do surdo, mas deve ser contextualizado. O professor pode pensar numa nova forma de ensinar com o uso de imagens (I₂).

É primordial que novas estratégias sejam realizadas pelos professores e principalmente usar imagens como outros recursos (I₃).

Outro fator de observação refere-se ao *input* dado pelos surdos em atividades que, de alguma forma, envolvem o uso de imagens.

Percebe alguma diferença na aprendizagem do surdo em atividades que envolvam figuras ou textos com imagens? (vide anexo1).

Sem dúvidas, às vezes que tive oportunidade, percebi que é a forma de comunicação, neste momento, das aulas de língua estrangeira (P).

A reflexão que abordo aqui faz referência ao processo de ensino-aprendizagem ao qual os surdos estão condicionados, pois é perceptível que existe uma consciência acerca do canal de comunicação existente entre surdos e ouvintes, ou seja, se existe um caminho de inserção destes indivíduos no meio cultural dominante e que está orientado a respeitar a cultura surda, por que não utilizá-lo? No capítulo seguinte, abordarei as questões que envolvem este tema.

Os surdos também foram questionados acerca do uso de imagens como suporte do processo educacional (vide anexo 3). Dos 4 surdos envolvidos neste pesquisa, 3 responderam que sim, o uso de imagens facilita a aprendizagem e apenas 1 respondeu que essa facilidade estaria condicionada ao modo como o professor abordaria isso. Muitos profissionais da educação, como já vimos, entendem que incluir imagens nas atividades propostas já é suficiente para o entendimento do surdo e sua consequente inserção no mundo dos ouvintes. Pensam que a partir disso, os alunos surdos já podem desenvolver atividades, inclusive de leitura e escrita, do mesmo modo que um aluno ouvinte. O que é preciso esclarecer é que as imagens facilitam a compreensão, mas que devem estar contextualizadas, pois “após a compreensão ampla da mensagem (percepção dos sentidos), é necessário que o aluno seja capaz de reproduzir a mensagem” (LACERDA, 2012, p. 260). Para isso, é necessário que se considere a esfera social e cultural nas quais os discursos estão sendo produzidos. O aluno deve ser levado a “depreender sentidos” (LACERDA, 2012, p. 260).

Assim, fica evidente que o uso de imagens auxilia no processo de compreensão dos surdos, na busca pelos sentidos como explicitam os próprios surdos quando perguntados sobre a importância do uso de imagens nas atividades propostas em sala de aula:

Bom melhor de entender (S_1).

Bom (S_2).

Bom aprende mais (S_3).

É bom entender (S_4).

mas que este deve estar associado a uma contextualização que se baseie na cultura surda e nos processos de formação que possibilitam a produção de sentidos. Além disso, essa prática deve favorecer a conexão com as demais culturas presentes no espaço escolar.

A chegada cada vez mais intensa das tecnologias de informação e comunicação (tic's), não só no espaço escolar, mas nos espaços sociais, como um todo, acaba por exigir o desenvolvimento de novas práticas de leitura e escrita, novas formas de textos vão sendo apresentadas e consideradas dentro das instituições escolares exigindo delas uma mudança na maneira como se “aborda os letramentos requeridos por essas mudanças” (ROJO, 2012, p. 99).

Rojo (2012) atenta ainda para o fato de esses novos letramentos serem relegados a segundo plano nas esferas escolares, esquecendo-se que é este tipo de letramento que capacita o aluno a promover sentidos e a interagir com os variados gêneros presentes na sala de aula. Na visão desta autora, que acaba por tornar-se minha também, é preciso que a escola se torne uma “agência de democratização dos letramentos” (2012, p. 100).

O discurso escolar atual (focado especificamente na prova do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM) sugere que o professor aborde diferentes gêneros textuais como forma de ampliar a capacidade de raciocínio do alunado, bem como favorecer as interligações existentes nos variados discursos textuais. Para isso, é importante que a comunidade escolar reconheça as diferenças multiculturais existentes no corpo discente contemporâneo, especificamente das minorias, grupo no qual os surdos se inserem. Como falar em novas formas de ver e reconhecer textos, sem considerar as variadas culturas presentes nos grupos que compõem a comunidade escolar? Como falar em novas formas de ver e reconhecer textos, interagir com eles, agregar-lhes

sentido, sem considerar a cultura surda e a presença da língua de sinais, principal meio de comunicação desta comunidade?

Os surdos necessitam de referência de linguagem visual “com as quais tenham possibilidade de interagir para conseguirem construir significados” (REILY, 2003, p. 161), representando, assim, sua experiência com o mundo.

De acordo com esta autora, muitos estudos vêm dando contribuições recentes na importância do uso da palavra, mas que outros sistemas semióticos também podem exercer funções semelhantes na esfera representacional da mente humana, inclusive a língua de sinais e que o contato do indivíduo com o ambiente social é que vai determinar o tipo de sistema semiótico mais conducente para a representação da linguagem e do pensamento (REILY, 2003).

Assim sendo, a leitura da imagem necessária para a atividade proposta nesta pesquisa (etapa IV, anexo IV) exige um letramento visual muito presente na educação e na cultura surda e que perpassa o conhecimento numérico, a informática e o letramento verbal. A imagem, para a cultura surda, torna-se parte integrante do processo de significação.

Para o aluno surdo que estuda na rede regular de ensino como também no caso do aluno surdo atendido em instituição de educação especial, o caminho de aprendizagem necessariamente será visual, daí a importância de os educadores compreenderem mais sobre o poder constitutivo da imagem, tanto no sentido de ler imagens quanto no de produzi-las (REILY, 2003, p. 169).

Segundo Tilio (2013), aprender uma língua significa bem mais que ser capaz de se comunicar nessa língua, é necessário aprender conhecimentos que se relacionam a ela e, principalmente, saber utilizá-los em contextos comunicativos, mas não apenas neles. É através da interação que a aprendizagem se constrói. Desta maneira, a metodologia de ensino de língua estrangeira precisa transpor a crença de que o conhecimento das quatro habilidades linguísticas é suficiente para a aquisição e apropriação da língua. É preciso focalizar a leitura, a prática escrita e a comunicação oral de forma contextualizada (OCEM, 2006).

“O uso da imagem nos obriga a exercitar o pensamento metalinguístico” (REILY, 2003, p. 189), a supor, a criar situações, a pensar o porquê de aquela imagem estar representada de determinada forma, exigindo do leitor, aqui representado pelo aluno surdo, um letramento que possibilite “o questionamento e a resignificação de relações ideológicas e de poder naturalizadas” (TILIO, 2013, p. 64) que pode ser viabilizado através do uso de variados gêneros textuais, inclusive das imagens. Neste sentido, a criticidade, na perspectiva do letramento crítico e que deve ser o foco da

educação escolar, “é uma atitude geral do indivíduo, uma postura mental, emocional e intelectual do leitor na interação com qualquer tipo de texto” (JESUS, GATTOLIN, 2013, p. 167).

Os aprendizes desenvolvem a interpretação de fatos, imagens, eventos etc. através da relação com o mundo e a sociedade em que vivem, assim, “a habilidade de construção de sentidos [...] se desenvolve juntamente com a habilidade crítica” (MONTE MÓR, 2013, p. 45), definindo o ato de ler e escrever (inclua-se aqui o saber ler imagens) como atividades sociais que proporcionam “novas maneiras de compreender o ‘nós’ e ‘os outros’” (p. 42), sugerindo uma reflexão a respeito das várias culturas presentes na sociedade.

Ainda de acordo com Monte Mór (2013), as práticas de letramento são resultado de uma ação social e que as diferentes interpretações dadas a determinados textos podem ser desconstruídas e reconstruídas e que estas devem constituir uma prática cotidiana do leitor.

Por isso, torna-se de fundamental importância considerar a natureza multimodal da comunicação surda, principalmente respeitando a sua língua natural, ou seja, a língua de sinais, em todo processo educacional que envolve os indivíduos com surdez.

Desse modo, a escola deve considerar a leitura da imagem como parte da leitura do texto, possibilitando ampliar o conhecimento e a compreensão do leitor (neste caso, do aluno surdo) nas mais variadas disciplinas, especificamente, na língua adicional, possibilitando a percepção da constituição e veiculação de informações presentes em uma imagem acompanhada ou não, de linguagem verbal e que acabem por proporcionar ao alunado o desenvolvimento do letramento crítico, tão idealizado pelas instituições escolares e que acabam por contribuir com a formação cidadã.

Ainda assim, este uso deve considerar todo o entorno no qual ele se desenvolve, considerando também a multimodalidade da comunicação surda baseada no uso de gestos, como olhares, expressões faciais, expressões corporais etc., dentro do espaço em que estão sendo construídos.

2. CULTURA, PODER E O PAPEL DA ESCOLA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Entender a educação de surdos é, antes de qualquer outra coisa, entender sua cultura e isso implica “reconstituir a experiência da surdez como um traço cultural, tendo a língua de sinais como elemento significante para esta definição” (SÁ, 2010, p. 63).

Ao analisarmos a história da educação dos surdos, explicitada na introdução desta pesquisa, vemos que a cultura surda foi marcada por diversos estereótipos, principalmente pelas representações sociais impostas pela cultura dominante que insistem em narrar o povo surdo como seres deficientes. “Esse estereótipo é uma falsa representação de uma dada realidade segundo a pedagogia da diferença” (RANGEL, STUMPF, 2012, p. 113).

Do ponto de vista clínico, a surdez é considerada uma “patologia, um déficit biológico e a pessoa surda como deficiente auditivo e/ou ‘incapaz’ que precisa ser ‘curado’ por profissionais por meio de reabilitação da fala, ou seja, trazido à normalidade para integrar-se à sociedade majoritária ouvinte” (SLOMSKI, 2010, p. 29-30). É a partir daí que se iniciam as relações de poder existentes na educação de surdos, pois “o discurso médico tem muito mais força e prestígio do que o discurso da diversidade, do reconhecimento linguístico e cultural das minorias surdas.” (GESSER, 2009, p. 67)

A questão fundamental que sustenta essa concepção parte da necessidade de organização da sociedade no que se refere à atividade humana. Slomski (2010) considera essa atividade humana com “poder biotécnico” que tem como finalidade incrementar a ordem do próprio poder, cujo objetivo é normalizar os indivíduos e a população por meios racionalizados, transformando-os em sujeitos com sentido, ou seja, sujeitos que produzem/reproduzem fala e, portanto, corpos dóceis adestrados, como defende Foucault (1984).

Ao serem questionados sobre o uso da Libras em sala de aula (*vide* anexo 3), todos os alunos surdos participantes desta pesquisa responderam “Sim”, a língua de sinais é o mais importante meio de comunicação entre os sujeitos ativos no processo da educação escolar (surdos/surdos, surdos/ouvintes, surdos/intérpretes), porém o observado, nesta esfera, foi que, por estarem inseridos em um contexto de maioria ouvinte e, portanto, detentora do poder, o discurso surdo não é valorizado ainda que a escola afirme “aceitar a língua de sinais e trabalhar sob a égide da comunicação total.” (SÁ, 2010, p. 82) e, portanto, do bilinguismo.

Trabalhar com o bilinguismo nas escolas implica muito mais que utilizar-se de duas línguas para inserir o aluno surdo no contexto educacional proposto pela

sociedade. Engloba questões mais profundas, pois envolve não só a relação de duas línguas, mas a vinculação de variadas culturas. Como explicita Sá (2010, p. 87), “é necessário ver a educação de surdos caracterizada não só como uma educação bilíngue, mas também como uma educação multicultural” e alerta: “uma educação bilíngue que não seja embasada em uma perspectiva multicultural corre o risco de valorizar a questão linguística e esquecer todos os demais aspectos inter-relacionados” (p. 88).

Aproprio-me das ideias da autora ao defender que o multiculturalismo “pressupõe um intercâmbio cultural no qual não apenas ouvintes e surdos interajam e mutuamente se enriqueçam, mas outras culturas sejam ressaltadas, pois a relação ouvinte-surdo não é a única categoria de análise a ser considerada” (p. 88).

Ao se defender uma proposta bilíngue e multicultural na educação dos surdos, pleiteia-se uma mudança radical no sistema educacional no qual o surdo está inserido. Existe uma intrínseca relação entre sociedade, economia e política educacional. “Essa relação é permeada por ideologias e interesses socioeconômicos” (KELMAN, 2012, p. 51) que incluem relações de poder. O poder se estabelece “por meio dos discursos e estes interferem na constituição das subjetividades” (SÁ, 2010, p. 80).

No Brasil, inserir o aluno surdo, na escola regular, em salas de aula de maioria ouvinte, tem sido defendido como um discurso que “apela às emoções” (SÁ, 2010, p. 84), pois o surdo, por fazer parte de uma minoria sempre foi visto como “coitadinho”, como aquele ser que precisa ser colocado junto às pessoas “normais”, esquecendo-se de que “existe uma cultura surda que se diferencia da cultura dos ouvintes, por meio de valores, estilos, atitudes e práticas diferentes” (p. 111).

Ainda de acordo com esta autora:

A surdez como identidade cultural, perturba alguns: a modalidade “linguisticamente visual” (a língua de sinais) que os surdos utilizam ameaça âncoras de entendimento da linguagem, e sua confrontação gera consequências, como: as imprescindíveis mudanças nos objetivos educacionais, o desalojamento de posições de educadores ouvintes e o incentivo para a formação e colocação de professores surdos e as obrigações estatais decorrentes, a providência de intérpretes de língua de sinais nos locais públicos etc. (p. 71).

Todos estes fatores concorrem para o encadeamento de questões que ultrapassam as esferas da educação e pressupõem amarras no cenário não só ideológico como político.

Quando pensamos na educação de surdos sob a perspectiva do bilinguismo multicultural, é de fundamental importância uma educação significativa que possibilite a definição de políticas voltadas para as diferenças, através de ações concretas

capazes de alterar a realidade dos estudantes surdos (SÁ, 2012). Assim, a primeira política educacional que busca a inserção dos surdos em um ambiente linguístico favorável ao seu aprendizado é a presença do intérprete de Libras, em sala de aula e em todas as aulas, pois este será o elo entre as culturas presentes no ambiente escolar como forma de oportunizar uma “comunicação fluente, viva e natural dos surdos, fator indispensável ao seu desenvolvimento e formação de identidades” (MÉLO, SOARES, 2012, p. 375). Este profissional deve ser ouvinte e fluente em língua de sinais para que se possa transmitir as informações orais com a maior fidedignidade possível. Ainda assim, à proposta bilíngue interessa que os docentes saibam e utilizem a língua de sinais, sem intermediação de “outros” a fim de que essa fidedignidade, de fato, concretize-se. A presença do intérprete se faria necessária nos demais ambientes escolares e, na sala de aula, apenas para intermediar as relações entre os surdos e os alunos ouvintes.

Quando questionados sobre a importância do intérprete no processo educativo do aluno surdo, todos os sujeitos participantes concordaram ser fundamental a presença deste profissional como mediador entre surdos e ouvintes. Para a professora e intérpretes foi feita a mesma pergunta (*vide* anexos 1 e 2) e, embora tenham opiniões semelhantes, algumas respostas evidenciaram discussões mais profundas:

Em sua opinião, qual a importância do intérprete em turmas onde há alunos surdos matriculados?

Nesse momento acredito que a presença do interprete é fundamental (P).

A presença do intérprete é de suma importância. É ele que servirá como canal de comunicação entre o professor e o aluno e vice-versa. Acredito que sem este profissional, a inclusão do surdo nas classes regulares, não acontece (I₁).

A presença do intérprete seria apenas para manter a comunicação entre o professor e seu aluno, porém não é isso o que acontece, confundindo intérprete como aluno, ou auxiliar administrativo, não tem acesso ao material prévio das aulas para compreenderem melhor o conteúdo e assim executarem uma boa interpretação, uma vez que nem para todas as palavras há sinais. Mas a presença do intérprete auxilia esse processo de aperfeiçoamento (I₂).

Podemos observar na fala da professora que não há uma fundamentação mais elaborada na resposta. Esta apenas limitou-se a dizer que acha “fundamental”. Já as falas das intérpretes carregam discursos mais elaborados, mais críticos, em especial, na fala de I₂, deixando evidenciado uma supremacia das relações de poder que não lhes permite ter “acesso ao material prévio das aulas para compreenderem melhor o

conteúdo e assim executarem uma boa interpretação”. Esta visão tem por base, os estudos de Lacerda (2012, p. 272) os quais já evidenciavam esta questão: “é muito comum o ILS (intérprete da língua de sinais) não ter acesso prévio ao texto que irá interpretar e, por isso ter que construir a interpretação na língua de sinais à medida que o orador vai expondo suas ideias, o que torna o trabalho de interpretação ainda mais difícil.”

O intérprete frequentemente enfrenta problemas dramáticos em sua tarefa, pois a comunidade surda, de uma maneira geral, apresenta baixos índices de escolaridade, aquisição tardia da Libras, além de restrição de espaços para as trocas dialógicas (LACERDA, 2012). Não é incomum que os alunos questionem o intérprete sobre determinado conceito. Segundo esta autora, neste momento, o profissional precisa selecionar aquilo que será transmitido aos surdos, o qual poderá ignorar algumas informações ou interpretá-las de forma reduzida, porém mais detalhada, a fim de que as principais ideias contidas no discurso se tornem acessíveis à comunidade surda.

Este é um problema enfrentado no ensino das disciplinas, em língua portuguesa, referentemente ao Brasil. A situação é ainda mais agravante quando se refere ao ensino de língua adicional. No caso do espanhol, especificamente, uma língua nova nos currículos escolares, imposta, por questões políticas, pelo sistema governamental, não há uma relação de conhecimento ou aprofundamento da língua, uma vez que, para a intérprete, esta é também uma situação nova, a qual, na maioria das vezes, acaba “restringindo a compreensão dos surdos, subjugando-os, ou avançando na interpretação, deixando conceitos soltos, desconhecidos da comunidade, que irão dificultar ou impedir o estabelecimento de sentidos para eles” (LACERDA, 2012, p. 272).

Ainda assim, todos os alunos surdos participantes desta pesquisa afirmaram, através de questionário (*vide* anexo 3), ser impossível aprender língua espanhola sem a presença do intérprete nas aulas. Porém, o que necessita ser esclarecido é que somente “a inclusão do intérprete não soluciona todos os problemas educacionais dos surdos, sendo necessário pensar a educação inclusiva, em qualquer grau de ensino, de maneira ampla e consequente” (LACERDA, 2012, p. 279). É muito importante o papel do professor na educação de alunos surdos, pois a Libras precisa fazer valer o seu papel, circulando livremente no espaço escolar. O que pôde ser percebido durante as observações das aulas de língua espanhola é que, muitas vezes, a professora deixava a explicação do conteúdo a cargo da intérprete, sendo que esta profissional também não entendia o assunto, por não dominar a língua adicional, o que resultava em uma explicação descontextualizada e, muitas vezes, equivocada.

Um exemplo disso pôde ser verificado quando, em uma das observações das aulas do 3º ano, a professora solicitou que os alunos dessem exemplos de falsos cognatos. Alguns estudantes se manifestaram e a aula tornou-se mais descontraída à medida que os exemplos iam surgindo e o grupo ria das interpretações equivocadas. Enquanto todos riam, os surdos permaneciam em silêncio, olhando-se entre si. A própria intérprete também se manteve em silêncio. Alguns minutos depois, a professora dirigiu-se aos surdos e perguntou, por meio da intérprete, se eles conheciam algum exemplo do assunto abordado e se seriam capazes de reproduzi-lo. Nesse momento, a intérprete informou que ela não sabia do que se tratava e que não estava entendendo a explicação. Por conta disso, tinha dito aos surdos que se tratava de uma piada que ela não havia entendido. A professora, então, explicou do que se tratava.

É importante ressaltar que o intérprete não é professor. Não é ele quem deve fazer as explicações necessárias ou esclarecer dúvidas. O intérprete é o suporte, uma vez que

conhece bem os alunos surdos e a surdez e pode colaborar com o professor sugerindo atividades, indicando processos que foram mais complicados, trabalhando em parceria, visando a uma inclusão mais harmoniosa dos alunos surdos (LACERDA, 2012, p. 279).

mas jamais assumindo a responsabilidade do professor, como defende esta autora em uma visão da qual eu também compartilho:

É importante que o professor regente da classe conheça a língua de sinais, não deixando toda a responsabilidade da comunicação com os alunos surdos para o intérprete, já que a responsabilidade pela educação do aluno surdo não pode e não deve recair somente no intérprete, visto que seu papel principal é interpretar. A responsabilidade de ensinar é do professor (p. 280).

A atual política nacional de educação tem como diretriz fundamental a escola inclusiva que prevê a “escola para todos”. Este é o discurso político que mais estamos acostumados a ouvir seja nos programas educacionais impostos pelos governos e noticiados diariamente pelas mídias, seja nos discursos pedagógicos produzidos pela escola.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96) define a educação especial como a modalidade escolar para “educandos portadores de necessidades educativas especiais” (BRASIL, 1996, cap. V, art. 58), preferencialmente na rede regular de ensino. Como “nada em educação nunca é neutro” (ROJO, 2009, p. 121), isso implica em uma tentativa de controle de poder facilmente verificado nas

estratégias educacionais presentes no espaço escolar que insistem em não reconhecer o surdo como sujeito participante de uma cultura diferente e que tem na língua de sinais seu maior suporte de comunicação com o mundo ouvinte. “Essa forma viso-espacial de apreensão e de construção de conceitos é o que une a comunidade surda e configura cultura diferente: a cultura surda” (MÉLO; ARAÚJO; SOARES, 2012, p. 338).

Quando se trata de inclusão, a valorização da língua de sinais para os surdos é essencial para que este indivíduo possa se desenvolver em uma sociedade majoritariamente ouvinte em condições igualitárias entre as pessoas. Contudo, é importante observar que para que essa prática pedagógica aconteça, a abordagem da língua deve estar contextualizada, relacionada ao meio e não apenas informada, restrita a códigos e padrões impostos pela sociedade. (MÉLO; ARAÚJO; SOARES, 2012). É impensável a inclusão escolar de surdos que não considere a língua de sinais.

Entendo inclusão pelo mesmo olhar que estes autores como “uma tentativa de educação comum e está ligada à modificação da estrutura e do funcionamento das escolas, de modo a que se tenha lugar para todas as diferenças” (p. 336).

Assim, é papel da escola:

instrumentalizar não só o incluído, mas também aquele que inclui, oportunizando, por meio de suas práticas, a vivência do grupo linguisticamente majoritário com o minoritário, realizando um percurso inverso ao que ocorre na maioria das propostas inclusivas (CAETANO; NAGURA; KOYAMA, 2011. p. 69).

como uma proposta que permite ao ouvinte conhecer, vivenciar e experimentar o universo e cultura surda, compartilhando saberes. “Os saberes são, portanto, situados social e culturalmente, e têm diversos contextos de atuação, sendo sua hierarquização *a priori* produto de influências ideológicas e de dominação” (MÉLO; ARAÚJO; SOARES, 2012, p. 341).

Ao ser questionada sobre a inclusão de alunos surdos em classes regulares de ensino (*vide* anexo 1) a professora considera este fato uma realidade já presenciada na escola atual, como explicitado em sua fala:

A inclusão já é uma realidade. O que devemos procurar é a qualidade dessa inclusão suprimindo as classes de intérpretes a princípio, e, proporcionando aos docentes cursos de formação específicos (P).

Essa abordagem evidencia uma conscientização da falta de qualificação específica para lidar com os sujeitos surdos e, a meu ver, evidencia ainda a falta de um sistema educacional que englobe as necessidades deste público, pois incluir não é o mesmo que inserir, matricular na escola regular, integralizar alguns intérpretes que nem sempre estão presentes nas aulas, ignorar a língua de sinais e impor a língua portuguesa como a única considerada para a exposição dos saberes. Como afirma Raposo (2014), uma prática inclusiva requer um ensino fundamentado na preocupação em envolver o aluno no contexto das diversidades, entre os indivíduos formadores de uma determinada comunidade, de modo que ele possa se sentir parte integrante daquele grupo. As críticas relacionadas às discussões que envolvem inserção e inclusão, “advogam que não basta expor os alunos às propostas educativas e sociais” (BRASIL, 2006, p. 94). Buscam esclarecer que “essa exposição resultaria em inserir (colocar, introduzir, aderir) os ‘excluídos’ mas não em incluí-los (fazer parte, figurar entre outros, pertencer, envolver) socialmente” (p. 94).

Como esclarece Sá (2010, p. 84) “defende-se a ideia de que colocar os ‘deficientes’ junto às pessoas ‘normais’ é um sinal de grande avanço, impulsionado pela solidariedade”. Esquece-se que, por não ter sua cultura respeitada, o surdo acaba sendo inserido em um processo de exclusão, pois não participa das práticas pedagógicas ouvintes.

Na conversa informal que tive com P, esta me relatou que não sabe Libras, não só ela como nenhum outro professor, com exceção da professora de matemática, o que fortalece a ideia de Mélo, Araújo e Soares (2012, p. 365) ao afirmarem que “o desconhecimento de Libras como fator fundamental para o desenvolvimento dos surdos é o primeiro sinal de que a escola não tem desenvolvido trabalho de qualificação dos professores, com foco nas diferenças” e que, muitas vezes, a tentativa de “igualar” os estudantes pode acabar por “apagar” essas diferenças, ou seja, interferindo, diretamente, em suas identidades.

Assim, para a escola, a presença do intérprete como mediador no processo educacional que envolve surdos e ouvintes, já cumpre o seu papel de inclusão, mais uma vez, equivocadamente confundido com inserção. Isso se justifica na fala de P ao expor a inclusão de forma qualificada, “proporcionando aos docentes cursos de formação específicos”.

Tanto I₁ quanto I₂ entendem ser de grande valia o processo de inclusão realizado nas escolas (*vide* anexo 2):

Qual é a sua opinião sobre a inclusão de alunos surdos nas classes regulares de ensino?

Eu acho de grande importância a inclusão destes alunos, desde que seja considerado e respeitado a sua língua e que eles possam contar com o apoio de intérpretes em sala de aula. (I₁)

Acho importante, mas é preciso que a língua de sinais seja valorizada e considerada em todos os aspectos, assim como a presença do intérprete nas aulas. (I₂)

Para elas, a inclusão está condicionada à presença do intérprete em sala de aula e à valorização da língua de sinais, caracterizando uma visão mais funcional da língua, mas que acaba por desconsiderar parte do processo educacional que envolve os surdos. Considera-se apenas a cultura surda como a única capaz de transformar a realidade. Esquece-se que a escola é um lugar de circulação de variadas culturas e que estas devem ser também consideradas e respeitadas como objeto de formação das identidades.

Como afirma Sá (2010, p. 109) “em uma mesma sociedade, existem várias culturas imbricadas umas nas outras, gerando a necessidade de se considerar um ‘multiculturalismo’, principalmente nas ações sociais” e que “a surdez é construída a partir de concepções diferentes de multiculturalismo” (p.110).

Antes de abordar a questão do multiculturalismo presente nas escolas, é de fundamental importância analisar a posição de I₃ com relação a essa questão:

A inclusão veio a favorecer em alguns aspectos, porém em outros como no âmbito educacional ainda falta alguns pontos para serem reavaliados, pois a metodologia aplicada pelo professor regente não condiz com a metodologia aplicada para os surdos. Sabemos que a deficiência na escrita dos surdos, vem de anos atrás isto porque não foram alfabetizados em libras como L1 e o português como L2, e hoje sofrem com essa falta de compreensão da escrita, nesse aspecto uma escola apropriada para essas pessoas com necessidades educativas especiais seria a escola bilíngue, com professores capacitados para exercerem tal função (I₃).

Podemos observar que I₃ é bastante crítica com relação ao processo de inclusão que ocorre na escola K, pois, para ela, embora a inclusão favoreça a educação de alunos surdos, “ainda falta alguns pontos para serem reavaliados”. Ao expor sua opinião sobre a metodologia aplicada pelo professor aos indivíduos surdos, fica implícito, em sua fala, que esta metodologia não respeita a cultura surda, a qual “abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo” (STROBEL, 2008, p. 24), ou seja, “a metodologia aplicada pelo professor não condiz com a metodologia aplicada para os surdos”. Usa-se uma metodologia que ignora a cultura de uma minoria e “onde existe a tendência de valorizar a cultura do grupo social dominante e reproduzi-la no seu interior” (KELMAN, 2012, p. 60).

O sistema educacional sempre foi um dos setores da sociedade mais voltados para a manutenção do poder vigente. Vivenciei isso durante o período de observação das aulas de espanhol, na escola K, quando pude perceber a inserção do surdo nas salas de aula de forma meramente ficcional, pois inserir o aluno surdo na escola regular, como vimos, não garante sua inclusão, uma vez que não lhe é oferecido o suporte necessário para seu real desenvolvimento, dentro de um sistema do qual ele também se sinta parte. Esta observação pode ser reforçada pelas opiniões das intérpretes I₁ e I₃, quando questionadas sobre a matrícula do aluno surdo na rede regular de ensino como papel de inclusão da escola (*vide* anexo 2):

Somente a matrícula não basta, como já falei, o respeito pela Língua e a presença dos intérpretes ajudam na inclusão deles. A escola precisa oferecer todo o apoio necessário a inclusão dos alunos com deficiência (I₁).

A inclusão não funciona com profissionais que não dão a devida atenção a esses alunos no que diz respeito às aulas aplicadas durante esse processo de ensino aprendizagem. Está em sala de aula com a presença do intérprete não quer dizer que todos os problemas acabaram, pelo contrário, pois o desgaste desse profissional é nítido, uma vez que precisam aprender o conteúdo para dar um maior suporte a esses alunos, o que não é obrigado, e sim apenas interpretar, porém além da falta de conhecimento, capacitação desses docentes, os recursos das escolas públicas são muito pobres, não há um investimento para que essa inclusão aconteça realmente (I₃).

Analiso estes posicionamentos sob a ótica da dominação e manutenção do poder. Ao relatar que “a inclusão não funciona com profissionais que não dão a devida atenção a esses alunos no que diz respeito às aulas aplicadas durante esse processo de ensino aprendizagem” é perceptível que não há uma preocupação, por parte da escola, em especial, dos professores, em tentar incluir os surdos no sistema educativo. Estes sujeitos são minoria, não só em número como linguisticamente e, como toda minoria, sofrem algum tipo de exclusão que pode ser interpretada “como um processo dinâmico de calar totalmente ou parcialmente grupos sociais. Trata-se de aplicar políticas que determinam ‘quem está dentro e quem está fora’ [...] envolve poder e controle.” Ou seja, os professores não se interessam pela educação do surdo e a escola finge que se interessa, que participa e que inclui através do seu poder disciplinar de manter sob seu controle “corpos dóceis”, adestrados, prontos para responderem às demandas sociais (FOUCAULT, 1984).

O poder disciplinar é, com efeito, um poder que em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior ‘adestrar’ [...] em vez de dobrar uniformemente e por massa tudo o que lhe está submetido,

separa, analisa, diferencia, leva seus processos de decomposição até as singularidades necessárias e suficientes. 'Adestrar' as multidões confusas, móveis, inúteis de corpos e forças para uma multiplicidade de elementos individuais [...] (FOUCAULT, 1984, p.164).

Não estou dizendo com isso, que os professores estejam satisfeitos com suas próprias atuações ou que são indiferentes à falta de preparo ou de conhecimento para educar um aluno surdo. Se assim fosse, estaria negando a colocação de P ao dizer que no processo de inclusão deve haver uma preocupação com a qualidade, “proporcionando aos docentes cursos de formação específicos”, mas me refiro a um conformismo, por parte destes profissionais e da própria comunidade surda que não buscam alternativas para a resolução dos conflitos. Para estes, o fato de a escola proporcionar intérpretes, nas salas de aula, já estaria cumprindo com seu papel de inclusão e que, o curso de capacitação para professores seria apenas um complemento para a qualidade do sistema educativo, podendo ser comprovado ainda na fala de I3: “os recursos das escolas públicas são muito pobres, não há um investimento para que essa inclusão aconteça realmente”.

Como apontam as OCEM para línguas estrangeiras (BRASIL, 2006) e já explicitado anteriormente, existe uma relevante distinção entre inclusão e inserção, uma vez que a exposição dos alunos às propostas educativas e sociais, resulta apenas em inserir os “excluídos”, sem necessariamente incluí-los nas práticas sociais.

Isso me faz refletir que não existe interesse da escola na formação destes alunos de maneira que possa proporcionar-lhes condições necessárias e suficientes para a vivência não só no mundo do trabalho como na vida. Como concorrer a uma vaga de emprego, por exemplo, com candidatos ouvintes, se não há condições igualitárias de formação entre os pares?

Como ressalta Lima (2012), a única forma de enfrentar a exclusão social é “através de uma educação engajada e atenta” (p. 308) que transpasse os fatores de ordem individual que envolvem a educação como um todo e considere as dimensões mais amplas da sociedade.

É preciso lembrar também que o termo “exclusão”, em meados do século XX, referia-se àqueles que não tinham acesso à escola (OCEM, 2006). Hoje, sabemos que o processo de exclusão vai além dos muros da escola e envolve outras camadas da sociedade como os presidiários, os drogados, os deficientes etc. e também os surdos. Portanto, pensar no tema da exclusão como um processo que pode ter um fim atingível, é o mesmo que desconsiderar a heterogeneidade na qual a sociedade é formada e transformada, constantemente. É essa heterogeneidade que concorre para a construção da diversidade cultural presente na sociedade como um todo.

Ainda em conformidade com as OCEM (2006) “a exclusão está implícita em concepções de língua e cultura como totalidades abstratas, fixas, estáveis e homogêneas” (p. 96).

Deste modo, uma sociedade que pensa na igualdade como processo de homogeneização, torna-se excludente, pois não só poderá vir a excluir os considerados diferentes como poderá coibir a manifestação das diferenças (KAUCHAKJE, 2003).

Mas não deve ser só isso. Esta autora aponta ainda para a ênfase focada, exageradamente, na diferença, a qual pode acabar por reforçar pensamentos conservadores que veem diferença como desigualdade, rejeitando os considerados diferentes e assim, favorecendo a formação de guetos. Essa “guetização” pode criar o que a autora chama de heterofobia e, mais uma vez, acabando por excluir os diferentes, só que, nesse caso, num processo contrário, acarretando, ainda mais, na redução das suas relações com o restante da sociedade.

Assim sendo, o desafio está em “encontrar formas de sociabilidade que, mesmo que sempre conflituosas e em processo de mudança, conjuguem igualdade e diferença” (KAUCHAKJE, 2003, p. 73).

Considerando o exposto acima, o contexto em que a política educacional vem sendo implementada, de forma globalizada não só econômica como culturalmente, cabe pensar na educação sob a ótica do multiculturalismo presente na escola, em especial quando abordamos diferenças entre grupos. Neste caso, entre surdos e ouvintes. Como defende Lima (2012, p. 132):

Reafirmamos a necessidade de que sejam fomentadas reflexões sobre as diversas faces da inclusão e, nessa perspectiva, que seja particularizado cada grupo de pessoas diferentes para um melhor entendimento sobre quem é quem e quem são esses outros; enfim, sobre as representações de alteridade e da diferença na educação.

Para se lidar com alunos que apresentam diferentes processos educacionais de desenvolvimento e socialização, em especial os distintos do padrão tradicional, deve-se buscar compreender e analisar os fenômenos comportamentais, tanto individuais quanto coletivos, nos mais diversificados contextos em que as interações sociais e culturais ocorrem. (KELMAN, 2012). Antes, é preciso entender também os vários conceitos que englobam o termo multiculturalismo. Seria prática, política ou enfoque teórico? (CANEN, 2007)

Canen (2007), baseada nas ideias de Charlot (2006) entende ser difícil definir o termo, pois a educação possui um caráter “mestiço” ou ainda “híbrido”, uma vez que

os vários conhecimentos, conceitos e métodos originários de campos disciplinares múltiplos se cruzam, interpelam-se e muitas vezes, fecundam-se. Ou seja, cada grupo, cada povo, cada gueto, desenvolve características semelhantes pelas quais se identificam, constituindo, historicamente, suas culturas, porém essas culturas, ao entrarem em contato com outras, acabam se confrontando em manifestações particulares de cada cultura resultando nos conflitos sociais que retomam o tema da exclusão. Exige-se assim, por parte dos sujeitos implícitos nesse processo, tolerância, ajuste e outros referenciais que aprimorem as relações sociais.

A autora esclarece ainda que há vários entendimentos de multiculturalismo e que cada entendimento depende da forma como essas tensões são enfrentadas, sobretudo no que se refere a conceitos universais e particulares bem como na construção das identidades e das diferenças.

Assim, ela estabelece ainda a existência do multiculturalismo voltado para concepções mais folclóricas e concepções associadas às perspectivas mais críticas.

É importante esclarecer: o multiculturalismo na perspectiva folclórica, “estaria significando o mero fato de uma sociedade ser composta de múltiplas culturas, sem necessariamente trazer o dinamismo dos choques, relações e conflitos advindos de suas interações” (CANEN, 2007, p. 92), ou seja, seria aquele que reduz a presença das variadas culturas sob aspectos mais tradicionais e ainda hoje praticado pela maioria das escolas, como a apresentação de danças típicas, da gastronomia, de dias especiais etc. Já o multiculturalismo crítico aborda o questionamento da construção dos preconceitos e das diferenças como foco do trabalho a ser desenvolvido pela escola.

Esse multiculturalismo crítico ajuda-nos a entender a construção histórica dos preconceitos, discriminações, desigualdades, diferenças e, sobretudo, os processos de inclusão e exclusão sociais, o qual esta pesquisa busca enfocar, especificamente o multiculturalismo presente no ambiente escolar.

O multiculturalismo, dentro da educação, é o resultado do processo de globalização do qual todos fazemos parte e que reflete em uma variedade de culturas presentes na sociedade e melhor percebidas no espaço escolar, sendo, portanto, verificáveis nos diferentes perfis de estudantes que a escola recebe, “do ponto de vista cultural, social, linguístico e religioso” (KELMAN, 2012, p. 57). Além do que a escola tem o desafio de “transformar o espaço escolar em espaço democrático, que possa oferecer igualdade de oportunidades, dando por isso mesmo condições de atendimento educacional diferentes a alunos diversos” (p. 58).

Esse conjunto de culturas, presente na escola, abarca uma mudança significativa nas práticas sociais de ensino e aprendizagem, exigindo da própria escola uma postura que englobe essas diferenças.

Pude perceber que na escola K, instituição na qual esta pesquisa foi desenvolvida, as mudanças nas práticas sociais de ensino e aprendizagem ainda são muito insignificantes no tocante ao ensino das diversas disciplinas.

Isso pôde ser verificado em conversa com alguns professores sobre a educação de alunos surdos. Busquei informações sobre como eles lidavam com a presença destes alunos, em sala de aula ou se havia alguma mudança ou adaptação na forma como eles ministravam os conteúdos. A maioria se declarou incapacitada para atender a este público e, simplesmente, repassava esta tarefa para os intérpretes, consolidando o já dito por I₂: “A presença do intérprete seria apenas para manter a comunicação entre professor e seu aluno, porém não é isso que acontece”.

Um exemplo do explicitado acima ocorreu durante o período de intervalo entre as aulas. Durante uma das conversas com uma das intérpretes, dois alunos surdos de um dos 1ºs anos (lembrando que estas turmas não fizeram parte desta pesquisa) procuraram a intérprete que atuava em um dos 2ºs anos, para que ela os ajudasse a fazer a prova de Sociologia, a qual eles haviam faltado e buscavam explicar, em língua de sinais, que não tinham condição suficiente para fazer a prova da maneira como o professor queria, pois este só aceitava a realização da prova na forma escrita, a qual havia sido marcada para o dia seguinte.

A intérprete buscou o professor e explicou que não seria possível a aplicação da prova, por vários motivos: o primeiro, parte do princípio de que ela, a intérprete, atua na turma do 2º ano e não no 1º. É preciso lembrar que uma das razões pelas quais as turmas de 1º ano foram excluídas desta pesquisa, parte justamente da falta de intérpretes atuando nestas salas de aula, conforme explicitado na seção sobre metodologia.

O segundo motivo exposto pela intérprete, enfatizava que, ainda que ela se dispusesse a estar presente durante a aplicação da prova, não haveria tempo suficiente para repassar com os alunos os conteúdos, uma vez que a avaliação, como já dito, seria realizada no dia seguinte. O terceiro e último motivo e talvez o mais grave, estava no fato de a prova ser aceita apenas na modalidade escrita, sendo que se tratava de uma prova unicamente discursiva.

Não estou dizendo com isso que não se deva praticar a escrita com alunos surdos, mas que se busquem, também, outras formas de avaliar o surdo, considerando o que ele pode oferecer dentro das condições que lhes foram ofertadas até então.

Retomando ao exemplo acima mencionado, embora a intérprete tendo exposto todo o agravante referente à falta de condições para aplicação da prova, ainda assim, o professor não aceitou a argumentação desta profissional e foi enfático ao afirmar que era isso ou eles ficariam sem nota.

Sob o meu olhar, é interessante analisarmos a posição de todos os sujeitos participantes desse processo: surdos, professor, intérprete e escola.

Começarei pela posição do professor. É perceptível que não há um entendimento do processo educativo que envolve o aluno surdo, seja pela falta de preparação deste profissional em sua formação inicial ou até mesmo pela falta de capacitação em cursos posteriores a sua formação, sobretudo em cursos que incluam discussões acerca da diversidade cultural e da presença do multiculturalismo presentes na formação social e que devem ser discutidos pelo sistema educativo, como um todo. Pelo que pude perceber, ao professor, o indiferente lhe parece mais apropriado.

É importante mencionar também que esta não é uma postura universal. Como já dito, alguns professores, ainda que em minoria, mantêm o interesse em trazer para suas práticas posturas que minimizem, ao máximo, as desigualdades presentes no espaço escolar, especialmente na sala de aula, espaço o qual o professor domina. Já mencionei, no capítulo I, a postura de P ao tentar incluir atividades que envolvam o uso de imagens para os alunos surdos e também a referência dada à professora de matemática, que se dispôs a aprender a Libras e é quem melhor se comunica com os alunos surdos.

Mas cabe aqui também uma crítica: dentre as diversas disciplinas e os diversos professores que as ministram, apenas uma professora faz uso da língua brasileira de sinais? É importante pensar em questões como esta e em todos os fatores que concorrem para esta situação, mas deixarei um possível aprofundamento a cargo de estudos posteriores.

A segunda posição analisada é da intérprete: é preciso se pensar na posição que esta profissional se encontra na situação acima mencionada. Ela não é responsável pela turma em que os alunos que a procuraram estão matriculados, mas se vê incluída na discussão, uma vez que se trata de alunos aos quais ela é de certa forma, também responsável. Caberia à intérprete assumir a responsabilidade e estar presente no momento de aplicação da prova? Ou caberia à intérprete não assumir tal função e deixar que os alunos fizessem a prova sem a presença de um intermediador entre língua portuguesa/língua de sinais?

Questões como estas retomam discussões acerca do processo de inclusão presente nas escolas e fazem com que este processo, muitas vezes, perca

credibilidade como se pode perceber na fala de I₂: “a inclusão não funciona com profissionais que não dão a devida atenção a esses alunos no que diz respeito as aulas aplicadas durante esse processo de ensino-aprendizagem”.

Ou seja, muitas vezes, a postura do professor descaracteriza a função do intérprete, acarretando-lhe certo desgaste nessa transição entre o verdadeiro papel do intérprete e a função que ele acaba por assumir, em virtude das condições que lhes são apresentadas, a qual I₂ também explicita:

Está em sala de aula com a presença do intérprete não quer dizer que todos os problemas acabaram, pelo contrário, pois o desgaste desse profissional é nítido, uma vez que precisa aprender o conteúdo para dar um maior suporte a esses alunos, o que não é obrigado, e sim apenas interpretar.

No caso do exemplo exposto nessa discussão, a intérprete não teria tempo suficiente para estudar o conteúdo e poder interpretá-lo aos surdos, uma vez que ela não tem o conhecimento de Sociologia a ser abordado na prova. O papel dela durante a avaliação seria apenas o de tradutora da língua portuguesa-língua de sinais e não o de intérprete.

Esta dualidade tradutor/intérprete será discutida mais abaixo, quando abordarei mais profundamente o papel deste profissional no ambiente escolar.

O terceiro posicionamento analisado se refere aos surdos envolvidos especificamente nessa questão: ao serem comunicados que seriam submetidos a uma prova escrita no dia seguinte, os alunos buscaram, de imediato, uma intérprete. Essa atitude pode ser analisada considerando a presença das variadas culturas circulantes e que se conflituam entre si no ambiente escolar, retomando o tema do multiculturalismo crítico.

Os alunos devem ter se preocupado com o fato de serem submetidos a uma prova escrita numa situação em que eles não dominam a língua em questão, uma vez que estão mais envolvidos com a cultura visual, ou seja, com a língua de sinais.

Torna-se interessante discutir esse choque de culturas que se estabelece, concretizando o tema das tensões que envolvem a presença do multiculturalismo no ambiente escolar: para o professor a cultura escrita é a cultura dominante e é ela que deve ser considerada nas avaliações. Para os surdos, a exigência da escrita de uma língua a qual são submetidos, nada tem a ver com a cultura a qual eles praticam.

Ou seja, ou os surdos se submetem a realização da prova escrita e são considerados “incluídos”, portanto, participantes do processo educacional, ainda que de forma deficitária ou eles não fazem a prova, ficam sem nota e são considerados excluídos do processo, quando não, incapazes de apreender conhecimento.

Durante o período de observação na escola K, busquei informações acerca da comunidade surda presente neste espaço e pude perceber que não há um representante da comunidade, por exemplo, que busque os direitos os quais os surdos já adquiriram e que continuam sendo negligenciados ou que questione posturas como a do professor de Sociologia. No caso dos alunos dos 1ºs anos, não havia intérprete atuando em nenhuma das turmas. Nunca houve, desde o início do ano letivo e ainda assim, os alunos surdos frequentavam a escola e aceitavam as condições as quais eram submetidos. Nunca houve, por exemplo, a mobilização desta comunidade junto à Secretaria Estadual de Educação, a fim de exigir o exercício dos seus direitos, garantidos por lei, como a presença do intérprete em todas as aulas.

É importante frisar que não estou vitimizando os surdos, mas alerta para o fato de haver certo comodismo ou conformismo por parte desta comunidade. Talvez não haja conhecimento acerca das leis que lhes garantem ou que lhes proporcionam melhores condições de aprendizagem, mas, do meu ponto de vista, caberia também aos pais a exigência do cumprimento? desses direitos, o que não ocorre.

Talvez o leitor se questione se essa não mobilização não teria explicação no fato desta comunidade ser minoria e, como já dito anteriormente, como toda minoria, muitas vezes, não tem seus direitos outorgados. Poderia se pensar também que, na maioria das vezes, os surdos não são “ouvidos” dentro das variadas instituições nas quais estão inseridos, como na própria família ou na própria comunidade escolar e que, talvez por isso, sintam-se incapazes de exigir os direitos que lhe competem dentro de instituições mais distanciadas.

Enfatizo, mais uma vez, que não estou me referindo à comunidade surda, em geral, mas a esta comunidade presente na escola K, fruto de observação desta pesquisa.

Por fim, analiso o posicionamento da escola frente a essas questões.

Ainda no caso do exemplo que está sendo discutido, o da aplicação da prova de Sociologia aos alunos surdos de um dos 1ºs anos, nenhum dos sujeitos envolvidos procurou a direção da escola e relatou o ocorrido, a fim de buscar, junto ao corpo pedagógico, alguma possível orientação ou resolução dos conflitos. Ao professor, coube manter seu posicionamento, à intérprete, submeter-se a estudar o conteúdo e estar presente no momento da avaliação, e aos surdos, o conformismo em estar presente no dia e hora marcados para a realização da prova.

É nitidamente perceptível nesse caso, especificamente, que há uma falta de engajamento da escola nas questões referentes aos alunos surdos, pois, em nenhum momento houve, da parte desses alunos ou da intérprete, a possibilidade de, ao menos, comunicar à direção o ocorrido.

A meu ver, fica evidente a falta de uma política presente no ambiente escolar que busque mobilizar toda a comunidade em prol da concretização das políticas de inclusão que a própria escola se diz praticar e que, na visão de P, já se faz presente: “a inclusão se faz presente, porém ainda de forma muito precária devido a falta de estrutura”

Porém é importante destacar também que a escola K não está aquém de todas as questões referentes à educação de alunos com surdez, uma vez que são constantes as manifestações na busca por intérpretes que atuem em todas as salas de aula onde hajam alunos surdos matriculados. A diretora, na ocasião, relatou-me que o pedido de intérprete para os alunos dos 1ºs anos já havia sido protocolado e entregue junto à Secretaria de Educação por três vezes e que a resposta era sempre a mesma: “não temos intérpretes suficientes para atender a este pedido de imediato, mas estamos providenciando”.

Outro ponto destacável é a falta de capacitação da própria direção, assim como do corpo pedagógico, como um todo, uma vez que há a crença de que o fato de se haver intérpretes nas salas de aula já se resolveriam todas as dificuldades de aprendizagem dos alunos surdos. Conforme já discutido no capítulo I e em boa parte deste capítulo, as implicações de aprendizagem de alunos com surdez envolvem questões muito mais plurais e que exigem um maior envolvimento por parte de todos os sujeitos presentes no espaço escolar, sejam eles professores, intérpretes, alunos ouvintes, alunos surdos, corpo pedagógico, família ou comunidade em geral.

Outro fator a ser discutido é a negação da língua de sinais como fator de representação da expressão das ideias dos alunos surdos. Não se aceita, por exemplo, que os alunos possam realizar a prova em língua de sinais, esquecendo-se que a estratégia de se imprimir sentido aquilo que se aprende, ou seja, ao conhecimento, está, indubitavelmente, no uso da língua como veículo de cultura, mas não é somente isso. A forma com que os conteúdos escolares se intercambiam com a vida, os interesses e as experiências implicam, diretamente, no ato de ensinar (LIMA, 2012).

Esse entrelaçamento entre a presença da língua de sinais e das demais línguas, praticadas no ambiente escolar, favorece o entendimento do multiculturalismo, não só no que se refere à presença destas línguas e as culturas que por si só já carregam, como também proporciona o entendimento dos choques culturais e tensões que se desenvolvem.

Outro fator que deve ser mencionado é que o Estado, talvez acreditando cumprir o seu papel de promotor da inclusão social, muitas vezes, promove cursos de Libras não só aos professores, mas à comunidade escolar, em geral, com exceção

dos alunos, tornando-se perceptível que o fato dos alunos não poderem participar desses cursos já pré-determina seu caráter excludente. Ou seja, se a intenção é incluir o surdo na comunidade escolar de maioria ouvinte, como os alunos, sejam eles surdos ou ouvintes, podem não participar desse processo? Torna-se, no mínimo, contraditório.

É preciso lembrar também que o fato de se promover cursos de Libras não minimiza o Estado da sua responsabilidade com relação aos alunos com surdez, pois sabemos que não é somente o uso da língua brasileira de sinais que faz com que o surdo seja inserido no processo educacional. Deve existir, por parte do Estado, o compromisso com a educação desse público em promover políticas que lhes proporcionem a participação efetiva na vida em comunidade, independentemente de qual comunidade se esteja falando.

Além disso, com a globalização e o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, novas metodologias vão sendo aplicadas assim como novas formas de ver e perceber o mundo vão surgindo, exigindo da escola o desenvolvimento de práticas que contemple todos os sujeitos envolvidos no processo educacional, em especial professores e alunos.

Como explicita Rojo (2009, p. 108) “essas múltiplas exigências que o mundo contemporâneo apresenta à escola vão multiplicar enormemente as práticas e textos que nela devem circular e ser abordados”. A partir daí não se trata mais de abordar o letramento, mas os multiletramentos apresentados pelos surdos nas mais diversas disciplinas, e, neste caso, em língua espanhola, objeto deste estudo.

Segundo Rojo (2012) os multiletramentos, presentes nas sociedades urbanas, apontam para dois tipos específicos de multiplicidade: “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (p. 12), como também apontam as OCEM (2006, p. 102) ao abordarem o tema da multimodalidade: “as formas variam com o contexto de uso da linguagem e com a finalidade da interação. Isso leva, por exemplo, a variantes mais formais ou menos formais e ao uso de formas específicas de linguagem em determinados contextos”.

É importante entender que “uma língua não se constrói a partir de um somatório de palavras isoladamente aprendidas” (KLEMAN, 2012, p. 50), portanto, trabalhar a língua espanhola em contextos e gêneros diferenciados faz com que os alunos, surdos e ouvintes, tenham maior possibilidade de desenvolverem suas habilidades e competências no idioma, de maneira que se possa compreender que o fato de um aluno surdo não conseguir escrever na língua adicional, não signifique dizer que ele não é um sujeito letrado na língua. Existem formas mais específicas de

se verificar os letramentos, através de estímulos semióticos presentes nos variados textos que circulam em sala de aula. A escrita é um deles, mas não é o único. Além disso, possibilitar que os alunos se utilizem de variadas práticas sociais é papel da escola que deve ter por finalidade desenvolver os letramentos críticos, a fim de que estes alunos sejam “capazes de lidar com os textos e discursos naturalizados, neutralizados, de maneira a perceber seus valores, suas intenções, suas estratégias, seus efeitos de sentido” (ROJO, 2009, p.11).

Menezes de Souza (2011, p. 132) esclarece que “ler criticamente envolve aprender a escutar não apenas o texto e as palavras que o leitor estiver lendo, mas também – e talvez mais crucialmente no mundo de conflitos e diferenças de hoje – aprender a escutar as próprias leituras de textos e palavras”. E, obviamente, não se trata de escutar a voz que o pronuncia, mas compreender a significação presente em cada palavra escrita de forma contextualizada e harmoniosamente organizada de maneira que produzam algum sentido. O autor enfatiza ainda que “nossos significados e valores têm origem nas coletividades/comunidades às quais pertencemos” (p. 133) e que “a produção de significado é um ato complexo sócio-histórico e coletivo no qual cada produtor de significação pertence simultaneamente a diversas e diferentes comunidades que constituem um conjunto social coletivo” (p. 136) e ainda que esse processo de significação

postula tanto leitores quanto autores como igualmente produtores de significação; como tal, ela recusa a normatividade universal e a crença em verdades universais e não sócio-históricas que sirvam para fundamentar de forma ‘objetiva’ leituras ‘certas’ ou ‘erradas’” (p. 137).

Desta forma, dizer que um indivíduo surdo não é letrado em língua espanhola, torna-se uma questão meramente associada às práticas de letramento valorizadas presentes na sociedade que insistem em aceitar a escrita como o principal, quando não, o único meio de atestar a existência deste processo. Mais que valorizar as práticas de letramento presentes na escola, é preciso valorizar as culturas que permeiam o espaço educativo e se entrelaçam na esfera social.

Cabe, portanto, à escola “trazer para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica” (ROJO, 2009, p. 115).

Neste contexto, torna-se válido repensar o ensino de língua espanhola e as práticas adotadas pela comunidade escolar no que concerne ao surdo. De acordo com

as Orientações Curriculares Nacionais para o ensino de língua espanhola (2006, p. 131), a língua adicional “deve ocupar um papel diferenciado na construção coletiva do conhecimento e na formação do cidadão”, mas como já vimos, o que ocorre nas escolas não é a língua com um “papel diferenciado” tampouco orientada para a “formação do cidadão”. A escola reconhece, hoje, a oferta da disciplina conforme estabelece a lei 11.161 (05/08/05) e acredita ter incumbido o seu papel. Não há uma preocupação em incluir a disciplina de forma que se possa pensar nas inúmeras possibilidades de utilização deste conhecimento. Assim, percebe-se que não há muita expectativa na aprendizagem do idioma para os alunos ouvintes. A própria escola não acredita no poder transformador que lhe é conferido, embora este discurso seja, muitas vezes, reproduzido, seja no Projeto Político Pedagógico ou nos discursos da comunidade escolar. Quanto aos surdos, perguntada sobre a perspectiva do ensino do espanhol para estes alunos (*vide* anexo 1), P disse, como já reproduzido anteriormente, perceber “que passamos por momentos de transformação no âmbito educacional e a inclusão se faz presente, porém ainda de forma muito precária devido a falta de estrutura”, ou seja, ainda que o processo de inclusão tenha ganhado novos rumos com a chamada “educação para todos”, a escola caminha a passos lentos e “mantém as mesmas condições precárias oferecidas aos que já estavam aparentemente incluídos” (LIMA, 2012, p. 308).

A fala de P me faz acreditar que as mudanças que ocorrem no cenário social não se esbarram nos muros da escola, não são indiferentes, embora encontrem ainda muita resistência. Há que se refletir sobre o contexto em que a política vem sendo implementada, através de uma pedagogia neoliberal de inclusão e de exclusão, merecendo destaque as discussões sobre o currículo implantado nas escolas, os quais são entendidos, sob o ponto de vista ideológico, “como espaço de relações de poder” (LIMA, 2012, p. 310) e talvez, por isso, seja este o instrumento mais difícil de admitir mudanças.

Pelo fato da escola praticar um currículo único para surdos e ouvintes, já pré-dispõe a colonização da subjetividade do aluno, reproduzindo assim, não só as estruturas e práticas sociais como também suas desigualdades, desconsiderando “as particularidades linguísticas, culturais e sociais da pessoa surda” (LIMA, 2012, p. 329). É este ensino que o professor continua reproduzindo de forma alienante e não respeitando o outro, sobretudo, nas diferenças ainda que a presença destes alunos, na sala de aula, cause algum impacto nas posturas apresentadas pelos sujeitos sociais presentes na comunidade escolar, sobretudo, pelos alunos ouvintes que, frequentemente, demonstram interesse em aprender a Libras ou em participar da interação com os surdos.

É preciso reestruturar o sistema educacional, com o intuito de transformar a escola em um espaço democrático, onde as múltiplas relações entre o eu e o outro se estabeleçam de forma menos assimétrica; onde os interlocutores ouvintes reconheçam não só a condição bilíngue do ser surdo, suas diferenças e potencialidades, mas também outras questões que discutam a surdez como diferença política, enfim, um currículo que esteja envolvido num processo culturalmente engajado (p.329).

Assim, é preciso pensar um currículo que priorize a aquisição da língua de sinais como primeira língua, além dos diversos esforços dedicados aos saberes para a aprendizagem da língua portuguesa e da (s) língua (s) adicional (s), valorizando as habilidades de leitura, escrita, compreensão e crítica dentro de um cenário do qual o surdo se sinta parte, ou seja, valorizando sua visualidade e gestualidade.

2.1 A questão da identidade surda

Reconhecer a existência da cultura surda pelos ouvintes, não é fácil, uma vez que, em seus pensamentos, “acolhem o conceito unitário da cultura e, ao aceitarem a cultura surda, eles têm de mudar as suas visões usuais para reconhecerem a existência de várias culturas” (STROBEL, 2008, p. 11), obrigando-os a compreender os diferentes espaços culturais obtidos por diferentes povos. Muitos desses espaços têm sido exigidos pela própria comunidade surda como representação de suas diferenças culturais e linguísticas.

Como explicita Strobel (2008, p. 96) “o poder ouvintista tende a importar sua cultura ouvinte sobre os demais povos surdos debaixo de sua área de influência, resultando desta mescla os conflitos de representações e de identidades surdas”.

Nas aulas de língua espanhola da escola K, as habilidades de leitura e de escrita, por exemplo, são trabalhadas, em sala de aula, de igual modo entre os surdos e ouvintes. Um exemplo disso pôde ser verificado quando P solicitou aos alunos a leitura de um determinado texto no livro didático o qual eles estavam utilizando como suporte da aprendizagem. Alguns alunos fizeram a leitura em voz alta, solicitados pela professora. Enquanto isso, os alunos surdos olhavam para a intérprete que apenas “disse” que os alunos ouvintes estavam realizando uma leitura, sem necessariamente explicar, ao menos, a qual texto se referia. Isso reforça a ideia de que os intérpretes também subjagam os surdos em sua capacidade e desenvolvimento educacional.

Durante o período de observação das aulas, pude perceber que não há uma estratégia diferenciada para os alunos que apresentam surdez. Estes são obrigados a participarem das práticas de escrita e de leitura tradicionais que em nada têm a ver

com sua cultura, uma vez que a língua de sinais não é uma língua escrita. A competência leitora poderia ser considerada sob outra perspectiva se, ao invés de a escola impor a leitura tradicional, considerasse também os modos de leitura presentes nas diferentes significações que os surdos podem fazer do meio que os cerca, por meio do processo multimodal.

Sobre este aspecto, considerarei a responsabilidade pela não aceitação de determinadas práticas como decorrente do sistema educativo como um todo, uma vez que “a ênfase da pedagogia é característica da sociedade de massa onde se nega ao professor autonomia para determinar o ritmo da instrução” (PATTANAYAK, 1995, p. 120), embora eu acredite que a responsabilidade deve seguir um meio termo.

Este autor discorre ainda sobre o fato de atitudes como esta recaírem na louvação exagerada que os estudiosos ocidentais remetem à escrita, tomando-a como “papel decisivo no desenvolvimento do que podemos chamar de modernidade” (p. 118). O autor afirma também que atitudes assim exageradas acabam por “fornecerem instrumentos aos burocratas e gerenciadores, políticos e planejadores, para perpetuarem a opressão em nome da cultura escrita e da modernização” (p. 118-119), devidamente comprovada pela lei 10. 436, de 24 de abril de 2002:

Parágrafo único: A língua brasileira de sinais não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

É preciso destacar que, embora este documento tenha significado uma conquista bastante expressiva na educação dos surdos, ainda carrega um discurso que enfatiza essa opressão.

Assim, o surdo é obrigado a absorver a tradição de uma sociedade com a qual ele não se identifica, mas à qual, por razões políticas de domínio de poder, acaba sendo submetido.

De acordo com Sá (2010, p. 118) “o entendimento sobre a questão das identidades está diretamente relacionado com a noção de linguagem porque a constituição da subjetividade dá-se pelo exercício do poder da linguagem”. Nesta visão pós-modernista, “toda linguagem é ‘significado’ e todo significado é uma construção social” (p. 119). Esta construção social busca o reconhecimento de diferentes identidades, das histórias, das línguas que a compõem, em uma tentativa de valorização das formas de viver e de se relacionar.

Deste modo, “os elementos mais importantes da cultura podem ser destacados como as habilidades dos sujeitos para construir sua identidade em usar a linguagem” (STROBEL, 2008, p. 18).

Ao se focar a questão da identidade, logo se é remetido à questão da diferença,

visto que a identidade cultural só pode ser compreendida em sua conexão com a produção da diferença, que não é outra coisa senão um processo social discursivo. O que sustentará um novo olhar sobre as diferenças serão as novas formas de representar e de ressignificar a diferença (SÁ, 2010, p. 121).

Identidade e diferença são dois aspectos relacionados entre si. Toda identidade é construída com o outro e a partir do outro. É elaborada a partir do que não se é, construindo-se por meio da diferença e não fora dela (MOREIRA, 2004). Menezes de Souza (2011) apoiando-se nas ideias de Freire (2005) enfatiza a percepção de si mesmo a partir da consciência de um “não-eu” sócio-histórico ao qual se conecta e se destaca de um “eu” individualizado, ou seja, esse “não-eu” é a voz do outro e por isso, é preciso aprender a ouvir/escutar, pois através desta prática, “o aprendiz pode perceber que seu mundo e sua palavra [...] se originam na coletividade sócio-histórica na qual nasceu e na qual pertence” (p. 131), como já mencionado no capítulo I.

A grande maioria dos surdos nasce em famílias ouvintes, ou seja, afastada da cultura surda e, portanto, da sua identidade e é a partir daí que ela se forma. Somente a partir do contato com a comunidade surda, do uso da língua de sinais e da interação com o meio que “as identidades são formadas/conformadas/deformadas nas lutas que se travam no território das representações e nas práticas de significação” (SÁ, 2010, p. 124). Esta formação recebe grande influência das práticas discursivas adotadas pela sociedade/comunidade. Logo, analisar a formação das identidades surdas exige que se compreendam os padrões de inclusão e exclusão e as relações de poder praticados pelas comunidades que os adotam, retomando o tema.

Ao considerarmos a questão da inclusão somos remetidos automaticamente ao papel da escola e as inúmeras práticas discursivas que circulam no espaço escolar, principal agência de formação das identidades, pois é na escola que as diferenças se tornam mais aparentes, através da presença de variados grupos sociais, com modos de ser/perceber o mundo, distintamente, repassando aos intérpretes da Libras a função de principais mediadores nesse processo.

Stuart Hall (2006, p. 13) define identidade como uma “‘celebração móvel’, formada e conformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” ou seja, a identidade não é estática, o sujeito assume identidades diferentes em diferentes

momentos, a partir do contato com o outro e com o meio que o cerca, através das trocas culturais que estão em constantes transformações.

Apesar de “alguns traços mais ou menos fixados”, a identidade consiste da combinação de uma série de papéis e normas. Questões de gênero, de etnia, de grupos sociais, de profissão fazem parte da formação da identidade, que apresenta também outras características: define-se na prática, é um processo nunca acabado, implica a interação de sentidos particulares e sociais. (MOREIRA, 2004, p. 129).

Quando falamos da surdez, logo nos remetemos ao cenário da educação inclusiva que, muitas vezes, tende a tratar o diferente como anormal, desconsiderando as práticas culturais que fortalecem suas identidades, recaindo na questão da exclusão destes sujeitos. As práticas pedagógicas as quais a maioria das escolas ainda adota e que usam o discurso da inclusão, terminam numa tentativa de normatizar o sujeito surdo como forma de domínio e controle de poder, sendo, portanto, essa relação de inclusão/exclusão inconcebível fora do exercício do poder.

Os processos identificatórios do sujeito surdo partem da interação com outros surdos. Neste relacionamento surdo-surdo os sujeitos podem não apenas adquirir a língua de sinais de forma natural como assumir padrões de conduta e cultura da comunidade surda. Assim, o surdo tem a possibilidade de absorver o modelo social que a própria comunidade surda tem de si mesmo (SÁ, 2010), lembrando que é também na interação com os ouvintes que sua identidade é formada. Como já dito anteriormente, com o outro e através do outro. Isso engloba todos os sujeitos sociais, surdos e ouvintes.

É importante discutir o papel da escola na formação dessas identidades de maneira mais enfática. A construção de um currículo voltado para as necessidades de alunos especiais seria um tema bastante interessante e plausível de discussões, porém, entendo ser esta discussão foco de estudos posteriores.

Retomando o tema das identidades surdas, o modo de significação dos conteúdos também recai na questão das práticas discursivas adotadas pela escola e nas práticas de letramento que aí circulam. Zacchi (2009) apoiando-se nas ideias de Gee (1986) entende letramento como um conjunto de práticas discursivas que implicam também em mudanças na identidade. Logo, é perceptível a estratégia utilizada pelo professor ao expor os conteúdos, imbricada automaticamente num processo de identificação e, portanto, aceitável pela comunidade surda ou de não identificação, causando-lhes certa estranheza, mas que, não necessariamente se torna inaceitável.

Neste sentido, a escola deve preparar-se para a aceitação do uso de novos e complexos modos de linguagem que permeiam o seu espaço, em especial a sala de aula. Assim, não cabe mais, no mundo globalizado, a discussão em torno dos letramentos, mas dos multiletramentos que incorporam a educação escolar, em especial no ensino de línguas e que buscam reflexão crítica e posicionamento social, voltados para a inclusão das diferenças.

Aceitar os multiletramentos pressupõe instaurar “visões mais complexas das práticas sociais de linguagem, culminando em uma produção cultural mais plural e diversa” (ROJO, 2012, p. 214), proporcionando aos sujeitos surdos um espaço propício à (re)construção de suas identidades.

2.2 O papel do professor ouvinte na integração e inclusão de alunos surdos

Na escola, cobra-se do professor que ele seja a ponte entre o conhecimento e os alunos, que ele seja o principal intermediador da integração e inclusão dos alunos como um todo. Ao se deparar com diferentes culturas, presentes na escola, em especial, na sala de aula, o que deve fazer o professor? Qual deve ser a conduta de P ao ensinar língua espanhola para surdos e ouvintes no mesmo espaço físico-temporal? Pode ela ser a principal responsável pelo letramento destes alunos em língua espanhola?

Quando falamos do processo educacional de alunos surdos precisamos considerar as práticas pedagógicas presentes na sala de aula, especialmente a estreita relação entre a língua portuguesa e a língua de sinais. Subordinar os sinais à estrutura sintática do português infere à artificialização desta língua, uma vez que desconsidera a especificidade linguística e cultural da comunidade surda. O ensino do português em geral é também artificializado, sem contexto de uso, sem práticas de tradução, leitura e escrita (KARNOPP, 2004). Podemos dizer o mesmo das línguas adicionais, em especial, do ensino da língua espanhola.

Nesta perspectiva, espera-se que o trabalho didático realizado pelo professor possa diminuir as gritantes diferenças presentes no espaço escolar e que, muitas vezes, não são respeitadas e/ou consideradas. Refiro-me ao ensino em geral. Porém, como o foco desta pesquisa é o letramento em língua espanhola de alunos surdos, fixar-me-ei neste ponto.

O compartilhamento da língua entre surdos e ouvintes envolve ações como apresentação de danças, da gastronomia, das curiosidades, das diferenças de hábitos praticadas nos diversos países que adotaram o espanhol como língua oficial etc. por meio das quais os alunos surdos e ouvintes têm a possibilidade de integração e

aproximação cultural. É importante frisar que a simples apresentação desses temas não discute, de forma aprofundada, a raiz das diferenças e/ou dos preconceitos, como explicitado no capítulo I, mas serve para uma percepção de outros modos de ser, viver e agir, confrontando-os com os até então conhecidos.

A organização das ações que serão desenvolvidas pela escola é realizada pelo corpo docente. Neste sentido, o professor de espanhol tem a possibilidade de incluir no calendário acadêmico, eventos que destaquem o ensino do idioma, podendo, com isso, possibilitar as trocas interculturais entre surdos e ouvintes. Sabemos, contudo, que esta não é uma tarefa fácil. Muitas vezes, a escola já enraizou uma cultura que em nada favorece a inovação ou a participação dos sujeitos “diferentes”. Como já mencionado por I₃, “A escola precisa oferecer todo o apoio necessário à inclusão dos alunos com deficiência”, fortalecendo a posição de Karnopp (2004, p. 239): “É, portanto, nesta sua relação, no tempo e no espaço social, com diferentes ‘outros’, que o surdo constrói cosmovisões específicas e ‘modos de ser’ particulares que terminam por construí-lo”, mais uma vez, retomando o tema das identidades.

A forma de conduzir o aprendizado depende muito da visão que o professor tem das relações de mundo. Muitas vezes, o não reconhecimento da Libras como auxiliadora no processo de letramento de alunos surdos interfere, negativamente, nesse processo. Segundo Frias (2010), as mudanças no sistema educacional devem contemplar a inclusão de alunos surdos na escola regular, ocasionando uma adaptação no currículo com alterações nas formas de ensino, nas metodologias e na avaliação aplicadas pelo professor a esses alunos.

A presença do aluno surdo, em sala de aula, exige do professor uma nova postura, buscando reconhecer a necessidade de elaboração de novas estratégias de ensino adequadas à forma de aprendizagem desse aluno. Fazendo-me valer das ideias de Costa (2004) no que se refere ao papel do professor, entendo que as ideias de conhecimento e currículo no mundo globalizado, ultrapassam a postura deste profissional como mero transmissor de informações. Este deve posicionar-se como produtor cultural de novas práticas pedagógicas que privilegiem a organização de experiências, promovendo aos estudantes o caráter socialmente construído de seus conhecimentos e experiências desse mundo globalizado, cambiante de representações e valores.

Quando os surdos foram questionados sobre a inclusão nas atividades realizadas pela professora de espanhol, em sala de aula (vide anexo 3), responderam da seguinte forma:

Você se sente excluído de algumas atividades realizadas pelo professor de espanhol, em sala de aula? Qual?

Sim. Ouvir (S₁)

Sim. Ler e música (S₂)

Sim. Ler, escrever (S₃)

Sim. Não entender (S₄)

Nas colocações acima, evidencia-se a falta de preparo da professora quanto às atividades praticadas em sala de aula, visto a presença da diversidade de público, ou seja, enquanto os alunos ouvintes são privilegiados com atividades que envolvem a escuta, os alunos surdos ficam excluídos de participação, impedidos de lograrem novos conhecimentos ou de trocarem experiências. Strobel (2008) questiona o papel da escola e a função do professor ao buscar refletir sobre a inserção desses alunos na escola regular. “O fato desses sujeitos estarem dentro da escola significa que eles estão incluídos?” (p. 98), apontando para o fato dessas escolas seguirem espaços não preparados para as diferenças culturais, inclusive questionando a inserção do surdo nas escolas regulares. “Eles deparam-se com dificuldades de adaptação e com problemas de subjetividades, porque nestas escolas não compartilham suas identidades culturais” (p. 99).

É importante frisar que o fato da autora também ser surda ajuda-nos a entender alguns dos posicionamentos da própria comunidade surda ao questionarem a inclusão desses sujeitos em escola regular. Em conversa informal com os alunos surdos participantes desta pesquisa, todos foram enfáticos ao dizer que não entendiam porque tinham que participar de “atividades de ouvintes”, sendo que o que eles queriam e “achavam certo” era estarem em escola de surdos, onde pudessem participar de todas as atividades, onde todos “eram iguais”.

É importante mencionar que ao se falar de igualdade não há referência, necessariamente, somente aos sujeitos surdos, uma vez que suas identidades não se definem apenas por isso. Quando os alunos surdos sinalizam para a questão da igualdade entre as partes, trata-se do compartilhamento de uma mesma cultura, ou seja, de uma escola que priorize a língua de sinais, que focalize suas atividades no gesto-visual, nas imagens, na interação cultural entre surdos e ouvintes. A presença do intérprete de Libras, ainda que ouvinte, é sempre bem aceita pela comunidade surda, comprovando, mais uma vez, que essa igualdade não está atrelada ao fato de ser surdo ou ouvinte, mas ao uso e compartilhamento de uma mesma cultura.

Este tipo de colocação nos faz refletir sobre as lutas dos surdos por uma escola bilíngue, onde o aluno surdo possa receber explicações do professor diretamente em língua de sinais, sem a intermediação do intérprete. O decreto 5.626, de 22 de

dezembro de 2005, que regulamenta a lei 10.436, de 24 de abril de 2002, já citada anteriormente, em seu capítulo II, artigo terceiro, estabelece:

A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2005).

E ainda que:

Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério. (BRASIL, 2005, Art. 3º, § 1º).

favorecendo, com isso, a formação de professores melhor qualificados para lidarem com esse tipo de público. Strobel (2008) comemora a aprovação do decreto, uma vez que este seria o primeiro passo na conquista da escola bilíngue, porém enfatiza que a falta de preparo dos professores para lidarem com os surdos ainda é gritante, mas que, com a aprovação do decreto, “as coisas podem melhorar futuramente” (p. 102).

Retomando a análise das respostas dos surdos à pergunta anteriormente explicitada, confirma-se o fator social da exclusão fortemente presente na sala de aula. Nenhum surdo hesitou em responder afirmativamente. Embora tenha havido respostas diferentes, todas se encontram em um ponto comum: a proposta pedagógica oferecida pela professora esbarra na não inserção de alunos com surdez. É preciso esclarecer que outros grupos de alunos, com outros tipos de necessidades, também possam se sentir excluídos, porém enfatizo, mais uma vez, que os sujeitos analisados nesta pesquisa são os alunos surdos e é neles que permanece meu foco.

S₁ e S₂ expõem seus posicionamentos sinalizando para as atividades que envolvem a capacidade auditiva. “Ouvir” e “música” traduzem estas colocações. Não estou dizendo, com isso, que o professor não deve trabalhar atividades que não desenvolvam a competência auditiva dos alunos ouvintes pelo fato de existirem alunos surdos na sala de aula. Sinalizo apenas para a necessidade de se pensar novas práticas pedagógicas que envolvam também esses alunos durante este tipo de atividade que, de alguma forma, terminam por excluí-los.

S₂ e S₃ entendem que a dificuldade na leitura é um dos principais fatores que os excluem das atividades propostas pela professora. P confirma a ênfase dada às

atividades de leitura, em sala de aula, ao ser questionada sobre a aplicação de atividades diferenciadas para os alunos surdos (*vide* anexo 2) “Em geral trabalhos de pesquisa onde a leitura seja o foco principal”. Posso dizer, com isso, que os alunos surdos apresentam dificuldades de letramento em língua espanhola, embora não se caracterize dizer o “não ser letrado” no idioma, já que o processo de letramento engloba também outras questões.

A resposta de S₄ apresenta-se de uma maneira mais generalizada. Entende-se que “não entender” envolve, como um todo, as atividades propostas pela professora sem, necessariamente, apontar especificações.

É preciso ressaltar que as dificuldades relatadas pelos alunos surdos nas atividades, não se tratam de “culpa” do professor, nesse caso, da professora, mas que há uma falta de qualificação por parte da grande maioria dos docentes para lidar com o diferente. P confirma essa questão ao relatar na resposta dada às perguntas: “Você acredita que, ao matricular alunos surdos em classes regulares de ensino, a escola está cumprindo o seu papel de inclusão? Por quê?” (anexo 1) que para que a inclusão realmente aconteça é necessário que a escola os insira devidamente neste processo, “proporcionando aos docentes cursos de formação específicos”.

Almeida Filho (2010) aborda a educação contemporânea do ensino de línguas voltado, entre outros fatores, para o sentido ou a significação como requisito central capaz de compreender esta abordagem como função de uma relação. Só se estabelece um sentido se este for tomado em conjunto e em relação a alguma outra coisa. Ou seja, verificar o processo de letramento em língua espanhola de alunos surdos requer a abordagem de um ensino que priorize o global, o conjunto, o todo, sem esquecer-se das suas especificações.

O ensino de línguas para a comunidade surda só adquire algum sentido quando abordado no cenário cultural no qual os surdos estão inseridos.

Este autor esclarece ainda que:

Pode ocorrer que uma cultura de aprender a que se prende um aluno para abordar uma língua estrangeira não seja compatível ou convergente com uma abordagem específica de ensinar de um professor, de uma escola ou de um livro didático. O desencontro seria assim fonte básica de problemas, resistências e dificuldades, fracasso e desânimo no ensino e na aprendizagem da língua-alvo (ALMEIDA FILHO, 2010, p. 13).

Desta maneira, é preciso que o professor busque algumas estratégias de ensino que favoreçam a inclusão dos alunos que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem. As OCEM (BRASIL, 2006) para o ensino de língua espanhola delineiam alguns princípios gerais que buscam nortear os docentes neste processo

como a reflexão do papel da língua espanhola nos currículos do Ensino Médio, a consideração da heterogeneidade constitutiva da língua-alvo, a seleção e sequenciamento dos conteúdos com base nos temas, na função, na cultura e na gramática, adequando-os à execução dos objetivos propostos e a definição de estratégias mais adequadas tendo em vista tanto o processo de ensino-aprendizagem que irão compor os letramentos quanto os resultados que se pretende alcançar.

Claro está que, no cenário educacional público, em especial o estadual, onde esta pesquisa foi desenvolvida, ordenar estas especificidades é uma tarefa bastante complexa. Ao introduzir esta escrita, já mencionei alguns dos problemas enfrentados pelo professor da escola pública estadual e que não pretendo retomá-los agora, uma vez que se trata de uma outra problemática a qual não compete a esta pesquisa. Quero apenas lembrar que a profissão docente

comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral e a necessidade de dividir a responsabilidade com outros agentes sociais, já que exerce influência sobre outros seres humanos e, portanto, não pode nem deve ser uma profissão meramente técnica de “especialistas infalíveis” que transmitem unicamente conhecimentos acadêmicos (IMBERNÓN, 2011, p. 30).

Assim, torna-se papel do professor a busca por um conhecimento pedagógico específico que se una a uma ação, a um conhecimento prático que o diferencie e o legitime na prática, nos processos de ensino-aprendizagem que busquem mais que a transmissão do conhecimento, que proponha valores, impregnados ao conteúdo ético, moral e ideológico (IMBERNÓN, 2011).

Ainda que este autor considere esses processos difíceis e um tanto contraditórios, uma vez que os professores estão cada vez mais assumindo responsabilidades educativas que correspondem a outros agentes de socialização, e embora eu também considere esta observação, acredito ser o professor o agente social com maior potencial capaz de promover mudanças significativas no processo educativo que engloba os alunos com necessidades especiais, especificamente os alunos surdos. É ele, o professor, o maior responsável em promover mudanças no espaço escolar que refletirão diretamente na sociedade, reunindo características específicas como a complexidade, a observação, a utilidade social e principalmente, a acessibilidade, principal fator de inclusão social.

2.3 O papel do intérprete de Libras-Língua portuguesa no processo de letramento em língua espanhola de alunos surdos

Antes de iniciar a abordagem sobre o tema proposto, torna-se importante diferenciar os termos “tradução” e “interpretação”, frequentemente confundidos. Enquanto “traduzir” seria o ato de versar de uma língua para outra, textos escritos, “interpretar” pressupõe o ato de versar de uma língua para outra nas relações interpessoais, face a face, agindo na simultaneidade (LACERDA, 2012).

Ambas as ações (traduzir e interpretar) se constroem na temporalidade. Enquanto a tradução permite ao tradutor tempo para ler, refletir sobre palavras e sentidos utilizados em um determinado texto, além de se fazer uso de materiais de suporte como livros, dicionários, conversas com nativos da língua adicional ou com *experts* da língua etc., o ato de interpretar exige do intérprete agilidade, raciocínio rápido, sem tempo para consultas ou reflexões. Exige também amplo conhecimento da língua e sobre a língua, pois é preciso estabelecer um sentido entre aquilo que se é falado na língua adicional e a possível relação com a língua materna dos sujeitos participantes desse processo, seja pelo vocabulário específico ou pelas expressões presentes em determinadas línguas, que podem variar de um idioma para outro e ainda que apresentem alguma semelhança, nem sempre há a mesma conferência de sentido. Além disso, é importante destacar também a questão das variações linguísticas presentes em uma mesma língua às quais o intérprete deve estar atento, a fim de evitar distorções de sentido.

Lacerda (2012, p. 259) destaca o fundamento principal da tradução e da interpretação: “aos tradutores caberá dominar bem a língua escrita, e aos intérpretes, o domínio da língua oral”.

A principal questão referente ao ensino de línguas adicionais para surdos versa, especificamente, sobre o não domínio da língua oral pelos intérpretes da Libras-língua portuguesa. É extremamente comum que este profissional não tenha conhecimento acerca da língua adicional ou, quando tem, ele é insuficiente para o letramento destes alunos. Esta é uma questão muito complexa, pois de acordo com a lei 10.436, de 2002 e com o decreto 5.626, de 2005, que a regulamenta, o comprometimento do intérprete é com a Libras e com a língua portuguesa, línguas-alvo de sua formação.

Partindo dessas determinações, eis que surge uma pergunta crucial: como fica a tradução/interpretação das línguas adicionais para indivíduos surdos? No caso desta pesquisa, o que acontece com a tradução/interpretação da língua espanhola?

Além disso, surge outra instigante questão: com relação à língua de sinais, que técnica deve ser utilizada, uma vez que esta não é oralizada e que, ainda que possua a ortografia utilizada pelo sistema Sign Writing⁴, o qual não oferece todas as correspondentes dos sinais, não é considerada pelas instituições escolares?

É extremamente importante mencionar a visão de interpretação presente em parte da literatura surda, restringindo o ato de interpretação como a simples transposição de um código a outro desconsiderando os variados sentidos presentes nas culturas e contextos em que a língua se apresenta. Não se trata apenas de “domínio da língua oral”. Trata-se de compreender as ideias presentes no discurso, de considerar a esfera cultural e social na qual este discurso está sendo enunciado, buscando perceber os sentidos e associações referentes a uma determinada língua.

Por isso, torna-se importante que o intérprete tenha acesso, antecipadamente, ao material e ao conteúdo que serão explorados em cada aula, como explicita I₂ quando questionada sobre a importância do intérprete, em turmas onde há alunos surdos matriculados (anexo 2): “os intérpretes não têm acesso ao material prévio das aulas para compreenderem melhor o conteúdo e assim executarem uma boa interpretação, uma vez que nem para todas as palavras há sinais”, embora esta não seja uma prática frequente.

Retomando a questão da língua de sinais e seguindo a explanação acima, o intérprete da língua de sinais (ILS) não pode ser considerado um tradutor, pois para a Libras, ainda que exista alguma representação gráfica, como a já utilizada pelo sistema Sign Writing e anteriormente mencionada, este deve focalizar a compreensão da língua de sinais no trabalho de interpretação presente nos sinais representativos desta língua, os quais lhe possibilita a efetiva comunicação entre surdos e ouvintes, assim como sua interação com o meio na produção de sentido.

Ainda assim, torna-se necessário lembrar que a interpretação da língua de sinais não se restringe à língua em si nem aos sinais correspondentes a ela. No capítulo I, já explanei acerca da necessidade de se observar todos os elementos produtores de um discurso que vão muito além das questões linguísticas, como olhares, gestos, expressões faciais etc. Todo este conjunto ajudará o intérprete na associação da língua de sinais em relação às demais línguas, buscando sempre a construção de sentido.

⁴ *Sign Writing* trata-se de um sistema de escrita de sinais que pode ser escrito no computador utilizando um *software* próprio. De acordo com Stumpf (2013, p. 20), no capítulo Letramento na Língua de Sinais Escrita para Surdos, “O *Sign Writing* é um sistema que também não pretende escrever todo o sinalizado; como a escrita ortográfica, é um referencial para a expressão e a comunicação escrita da língua de sinais.”

Considerando o ambiente escolar e as limitações que envolvem o seu entorno, sobretudo no que se refere à aquisição da Libras, a educação inclusiva passa a questionar o papel desses profissionais atuantes na escola, especificamente nas salas de aula, mas não se restringindo a ela. A escola regular oferece um meio social onde a língua falada é dominante e a extrema maioria não é usuária da língua de sinais. Deste modo, a proposta bilíngue busca a criação de ambientes educacionais que “oportunizem uma comunicação fluente, viva e natural dos surdos, fator indispensável ao seu desenvolvimento e formação de identidade” (MELO, SOARES, 2012, p. 375)

No entanto, quando se questiona a intermediação do ILS (intérprete da língua de sinais) na relação entre professores, alunos e comunidade escolar, além da política educacional praticada pela escola, torna-se imprescindível questionar também as práticas desses profissionais, bem como sua função e limites de atuação no processo educacional que envolve a pessoa surda, pois apesar dele ser usuário natural da língua oral portuguesa, uma vez que é ouvinte, deve também ser proficiente em Libras. O ILS deve buscar um contato mais estreito com a comunidade surda a fim de que esta relação lhe forneça o suporte necessário para a apropriação adequada da língua de sinais, essencial em sua profissão (MÉLO, SOARES, 2012).

Com relação às línguas adicionais, especificamente à língua espanhola, não há domínio da língua pelos intérpretes. Como já dito anteriormente, a extrema maioria destes profissionais não têm conhecimento da língua em questão, obrigando o professor, no caso da escola K, a professora P a ministrar as aulas em língua portuguesa, ou seja, só a presença desses alunos, nas aulas, já demonstra uma mudança de postura da professora em relação à sua metodologia. Porém, isso não significa dizer que, se não houvesse alunos surdos matriculados, P ministraria as aulas em língua espanhola, mas sinaliza para uma necessária alteração em suas práticas, a qual a professora está submetida.

Esta discussão sobre que língua utilizar no ensino de línguas adicionais a alunos com surdez perpassa o campo de atuação de professores e intérpretes, pois, em ambas as formações não houve capacitação para isso. À professora, no caso de P, formada em 2004, não havia a obrigatoriedade do ensino de Libras nos cursos de licenciatura, agora assegurado pela lei 10.436 e regulamentado pelo Decreto 5.626, já mencionado anteriormente e às intérpretes, é totalmente questionável a “obrigação” que elas possam ter acerca do conhecimento da língua espanhola, uma vez que todas elas são formadas em Letras-Libras-Língua portuguesa.

Essas colocações vão muito além de simples discussões acerca de que língua ensinar nesses casos, pois poderia ser proposto a formação de intérpretes em línguas adicionais, o que talvez garantisse ao surdo a aprendizagem da língua de sinais

correspondente à língua adicional ensinada, mas não garantiria a estes indivíduos a correspondência com a língua portuguesa. O espaço da Libras começa a ser expandido a partir da regulamentação da lei acima citada e ainda nos dias de hoje, encontra muitas resistências, como várias já citadas ao longo de toda esta pesquisa. Além disso, como ficaria o uso da língua de sinais espanhola, por exemplo, pelos alunos surdos se além deles e das intérpretes ninguém mais a utiliza? Na minha concepção, uma língua sem uso, foge do sentido para o qual ela foi construída.

É importante mencionar também que as línguas de sinais não são universais. Embora haja algumas semelhanças, existem símbolos e caracteres específicos para cada língua, o que tornaria este processo ainda mais complexo.

Uma das observações relacionadas ao intérprete da língua de sinais, nesta pesquisa, trata da questão física, ou seja, do posicionamento/local deste profissional na sala de aula. Na turma do 3º ano, durante as seis semanas de observação em que passei na escola, I₃ permaneceu sentada ao lado dos dois alunos surdos, em uma das primeiras fileiras da sala enquanto interpretava a explicação da professora. Apenas uma vez a explicação foi realizada em pé, pois S₄, um dos alunos surdos, não entendia o que a professora explicava e I₃, chamando a professora para perto de onde eles estavam, levantou-se, numa tentativa de fazer com que o aluno relacionasse as palavras da professora, aos sinais emitidos por ela.

Em uma das turmas do 2º ano, I₂, em todas as aulas observadas, permaneceu em pé, executando a interpretação do português (as aulas, ainda que de língua espanhola, eram ministradas em língua portuguesa, por uma das razões já citadas). Quando P falava alguma palavra em espanhol, automaticamente traduzia-a para o português, facilitando o trabalho da intérprete. Não irei comentar esta questão e suas implicações relacionadas ao papel e uso da língua adicional, neste caso, para o ensino dos ouvintes, uma vez que exigiria muitas discussões e terminaria por fugir do tema proposto.

A primeira questão a ser discutida, nesse primeiro momento, trata da diferença de posicionamento/local das intérpretes. Ainda que se trate do mesmo profissional, podemos observar que, enquanto I₃ permaneceu sentada, I₂ optou por permanecer em pé, ampliando o campo visual de S₁ e S₂, os dois surdos matriculados no 2º ano.

De acordo com Mélo e Soares (2012), pode-se perceber que, no caso de I₃, a situação apresentada não é a ideal, defendida pelos estudos surdos, ou seja, a intérprete deveria permanecer em pé durante as explicações da professora, pois desta forma, os alunos surdos teriam acesso visual a ambas e ao quadro branco, simultaneamente, possibilitando a eles fazer comparações entre o que está sendo apresentado pela professora com o que é interpretado, facilitando ainda a interação

visual entre todos os sujeitos (surdos, intérprete e professora). Isso pôde ser observado na postura de I_2 .

Essas duas situações me fazem pensar que o processo de inclusão de alunos surdos, em escolas regulares, muitas vezes, inicia-se de forma contraditória de “dentro para fora”, ou seja, partindo dos principais atores sociais que deveriam fazer exatamente o caminho oposto. Percebe-se, com isso, que a exclusão de alunos com surdez em “ambientes de ouvinte”, não é exclusividade do sistema político organizado por esta maioria, mas parte também daqueles que deveriam inseri-los em todo o processo inclusivo, sobretudo, no educacional.

Outra questão a ser discutida trata da relação entre professor e intérprete. Muitas vezes, o professor não se sente à vontade com a presença deste profissional, nas suas aulas e percebe-o como um “intruso”. Não era o caso de P, pois além dela manter uma boa relação com as intérpretes, mostrou-se, em vários momentos, disposta a facilitar a aprendizagem da língua espanhola utilizando-se da contribuição desta profissional, como na aplicação de atividades para casa, as quais exigiam o uso de imagens relacionando-as às palavras em espanhol. Ainda que I_2 e I_3 não participassem diretamente dessas atividades, pois elas eram executadas com a ajuda de I_1 durante o período da manhã, na sala de recursos, como já mencionado no tópico sobre metodologia, a relação entre elas mostrou-se amigável. Em alguns momentos tanto I_2 quanto I_3 solicitaram que P repetisse a explicação, pois os alunos surdos não haviam entendido. Esta se mostrou paciente e tolerante à situação, repetindo o já exposto de forma menos técnica, buscando facilitar o entendimento dos alunos.

Sabemos que pesquisas de campo não são totalmente neutras. Isso tanto no processo prático quanto no observacional, principalmente nas pesquisas que envolvem seres humanos. Talvez o leitor se pergunte se a minha presença enquanto pesquisadora e observadora teve alguma influência na postura de P. Em um primeiro momento, a resposta aparenta ser positiva, porém, nas conversas informais com as intérpretes das salas de aula, questionei-as sobre a visão delas relacionada ao papel da professora no processo de letramento dos alunos com surdez. As conversas foram em momentos distintos e separadamente. Ainda assim, ambas relataram a mesma opinião: P tinha uma preocupação em facilitar a aprendizagem destes alunos.

No tópico anterior, discuti o papel do professor ouvinte na educação de alunos surdos e volto a enfatizar que, embora tenha havido algumas mudanças no sistema educacional, principalmente no que se refere ao atual perfil do alunado e as posturas da comunidade escolar, essencialmente influenciados pelos processos de globalização e uso das tic's, é o professor o principal responsável pelas mudanças existentes no processo educativo. É ele quem vai definir de que forma o aluno terá

acesso ao conteúdo e como este conteúdo chegará até ele, fortalecendo suas práticas ou alterando-as, caso julgue necessário. A metodologia utilizada pelo professor, assim como a sua postura em sala de aula são decisivas na formação pedagógica e cidadã de todos os alunos envolvidos no processo educacional, especialmente para os que apresentam algum tipo de dificuldade seja ela considerada uma deficiência, um *déficit* ou simplesmente, uma diferença.

Assim, essa visão centraliza a importância da formação inicial dos professores como fator decisivo na aplicação das metodologias abordadas pelos docentes em sala de aula e como isso afeta, diretamente, a relação que os docentes constroem com os alunos e que tipo de formação será transmitida a eles, compactuando com os valores já existentes ou agregando-lhes mudanças significativas que englobem, sobretudo, a formação cidadã. Preparar os professores para essas possíveis diferenças presentes no espaço escolar deve ser um compromisso das universidades, junto aos cursos de licenciatura e à sociedade em geral.

Retomando o tema proposto, outra questão a ser discutida se refere à supressão de informações pelo intérprete e é considerada por Rosa (2003) uma das mais sérias deficiências desse profissional, uma vez que a falta de informação, no caso dos surdos, já ocorre de forma constante.

A supressão pode ocorrer por vários motivos: a falta de memória do intérprete ao não lembrar-se de todas as palavras e frases pronunciadas, numa tentativa de tradução simultânea, a falta de conhecimento de sinais específicos para determinadas palavras ou expressões utilizadas pela comunidade surda na qual ele está inserido, o tipo de relação que o intérprete tem com os surdos, a falta de acesso prévio aos materiais e conteúdos que serão trabalhados em sala de aula etc.

Além desses, Rosa (2003) destaca a supressão como a tomada de decisão do intérprete por não acreditar na capacidade de compreensão que o surdo apresenta como a mais grave, pois retoma a discussão do processo de exclusão de “dentro para fora”, mencionado anteriormente. E esclarece:

O intérprete encarrega-se de construir a realidade encontrada de maneira mais condizente com seu idioma, sem falseá-la, seja pela adição, seja pela supressão. Essa atitude está mais relacionada com o conceito que ele tem das pessoas surdas, e não sobre seu conhecimento da LIBRAS (p. 240)

Nesse tipo de situação, o intérprete acaba privando o surdo da liberdade de compreender novos conceitos, novas opiniões ou até mesmo outras formas de perceber o mundo por não acreditar que ele seja capaz. É preciso enfatizar que é ele,

o surdo, quem deve selecionar o que vai ou não fazer sentido para sua aprendizagem, ou seja, é ele quem deve descobrir o que é ou não importante, pois esta seleção torna-se relacional visto a formação identitária de cada indivíduo. Ao intérprete, cabe o reconhecimento da formação cidadã das pessoas surdas, muitas vezes, esquecido. Esta problemática justifica, também, as lutas constantes em prol da proposta bilíngue defendida pela comunidade surda.

É preciso olhar também para a formação do Intérprete da língua de sinais. Até o ano de 2004, qualquer pessoa que soubesse fazer uso da Libras, de forma fluente, poderia trabalhar como intérprete, tanto em escolas como em ambientes que necessitassem da presença deste profissional, como em palestras ou congressos que tivessem público surdo, por exemplo.

Desta forma, a formação do ILS no Brasil ocorreu, durante muito tempo, informalmente, através da convivência com a comunidade surda, em organizações religiosas etc. sem a preocupação de uma formação melhor organizada (LACERDA, 2012).

Ainda que em 2002 tenha havido a aprovação da lei 10.436, a qual reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão, além do reconhecimento de outros recursos a ela associados, estabelecendo que:

O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente (Art. 4º).

somente a partir da aprovação do Decreto 5.626, de 2005, que esta lei foi regulamentada, como já mencionado anteriormente, e, com isso, além da inclusão da Libras, nos cursos acima citados, pela primeira vez, estabeleceu-se a formação dos docentes para o ensino de Libras e do tradutor e intérprete de Libras-Língua portuguesa. Para esta pesquisa, focalizarei apenas na segunda formação.

O artigo 17 do referido decreto estabelece:

A formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa.

E em seu parágrafo único que:

A formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade

surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III.

Mantereí as discussões em torno do artigo 17, o qual trata de tradutores ouvintes, como proposto neste tópico.

Segundo Lacerda (2012), é preciso haver uma distinção entre os intérpretes que atuam no campo da interpretação, em geral e os que atuam apenas em instituições escolares, chamados de intérpretes educacionais (IE), pois estes não devem ser confundidos com professores e nem ocupar o seu lugar na tarefa de ensinar. A autora enfatiza que a atuação do intérprete em sala de aula “o levará a práticas diferenciadas, já que o objetivo nesse espaço não é apenas o de traduzir, mas também o de favorecer a aprendizagem por parte do aluno surdo” (p. 277).

A autora chama a atenção ainda para as poucas discussões em torno deste campo de atuação dos intérpretes, já que “não se conhece muito sobre o que é feito em sala de aula e quais são os efeitos dessas práticas” (p. 277). No meu entendimento, este desconhecimento ocorre porque a comunidade surda é minoria nas escolas e como toda minoria, é marginalizada. Não há um interesse, por parte da sociedade, em discussões que acarretem mudanças significativas nesta área e que questionem a atuação do intérprete ou do próprio professor que atua na escola onde há alunos surdos matriculados, uma vez que, a intenção da classe dominante é sempre a manutenção do poder (FOUCAULT, 1984).

Almeida e Lodi (2014) também discutem a formação do intérprete de Libras-língua portuguesa, apontando para a manutenção do poder, porém destacam os intérpretes como mantenedores deste poder, pois, corroborando com ideias de Sobral (2008), enfatizam que o tradutor e intérprete é o responsável por organizar as interações entre os indivíduos diferentes, nas quais só ele tem o saber das duas línguas. Este saber é um poder que ele precisa usar bem, em benefício da compreensão daquilo que se é dito e da forma como se é dito, sempre focando a compreensão entre pessoas de línguas diferentes.

Estas autoras defendem ainda, e esta é uma visão da qual eu também compartilho, que atuar na área de interpretação e tradução exige a necessidade de formação específica, uma vez que “o processo formativo não pode ser restrito, somente, ao plano teórico e nem apenas ao ensino das línguas”, ou seja, “formar tradutores e intérpretes deve pressupor também o desenvolvimento de práticas que visem a construção de sentidos” (p. 114).

Deste modo, os cursos de formação superior em Libras devem possibilitar a reflexão teórica destes profissionais sobre suas práticas e sobre o reconhecimento da teoria que envolve o processo interpretativo.

Outra questão colocada pelas autoras é que a participação de profissionais surdos e ouvintes nestes cursos deve ser contemplada, pois torna-se de extrema importância perceber os sentidos dos discursos construídos em ambas as línguas “por meio do desenvolvimento de atividades que levem a todos os envolvidos, professores e alunos, a uma análise metalinguística das enunciações, refletindo sobre os sentidos dos enunciados em uma língua, para determinar que sentidos equivalentes sejam garantidos na outra” (p. 114).

Além disso, essa relação entre profissionais usuários de diferentes línguas em circulação no espaço formativo é necessária para a determinação de aspectos que envolvem as formas de se dizer em cada língua, o perceber “a voz” do outro e como ele compreende o mundo. Essa integração ultrapassa as fronteiras da língua e adentra no campo das relações sócio interacionais e comportamentais.

É importante salientar que a atuação do intérprete educacional (IE) contraria a proposta bilíngue defendida pelos surdos e reafirmada pelo Decreto 5.626, uma vez que os professores devem ser formados nos cursos de pedagogia e licenciaturas para ministrarem aulas em ambas as línguas de formação, incluindo a Libras. Contudo, sabemos que esta é uma realidade ainda distante e que a única forma de tornar viável a educação de alunos surdos é com a presença do IE, nas salas de aula, seja para interpretar para os surdos o que os ouvintes estão dizendo, seja para interpretar para os ouvintes o que os surdos estão comunicando.

Não se deve esquecer também que é extremamente fundamental a inserção dos intérpretes na equipe educacional e sua participação nas reuniões pedagógicas e cursos de qualificação promovidos pela escola, pois o papel do intérprete, assim como do professor, deve estar sempre em pauta de discussão, uma vez que a sala de aula é sempre dinâmica e são nestes momentos que as responsabilidades de cada agente devem ser aclaradas.

É imprescindível estar ciente que as opiniões do IE são tão importantes quanto as de qualquer outro profissional envolvido no processo educativo escolar, pois é ele quem melhor conhece o surdo e pode colaborar para a construção de uma proposta pedagógica melhor adequada ao aluno surdo, assim como fornecer elementos que contribuam para a melhoria das práticas desenvolvidas pelo professor, em todo espaço educativo. Essas práticas devem caminhar sempre para a concretização da proposta bilíngue defendida pelos estudiosos da cultura surda e pela própria comunidade em questão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discussões acerca da educação de surdos vêm sendo aprofundadas ao longo da história. O uso da língua de sinais no espaço escolar conquista, cada vez mais, o seu espaço e, com isso, vem proporcionando à comunidade surda possibilidades de maior interação e participação na vida acadêmica e social. Porém, o ensino da língua portuguesa como segunda língua, ainda é foco de debates e discursos carregados de contradição. Por um lado, os surdos devem utilizar-se da sua língua natural, a Libras, como meio de outorgar-lhes o direito a uma participação ativa no meio social. Por outro, muitas escolas ainda se negam à aceitação desta língua em prol de uma educação estritamente restrita ao ensino escrito da língua portuguesa e que, muitas vezes, insistem em impô-la como primeira língua.

A grande dificuldade de aprendizado da língua portuguesa pela comunidade surda, parte do pressuposto de que ela não é a língua natural dos surdos e que sua aprendizagem acontece fora do contexto de significação para estes indivíduos. A proposta bilíngue defendida pela comunidade surda, muitas vezes, não é contemplada, uma vez que os professores não estão capacitados para o uso da língua de sinais, sendo, portanto, imprescindível a presença do intérprete, em sala de aula.

Neste mesmo cenário, encontra-se o ensino das línguas adicionais, mais especificamente, da língua espanhola. A situação em que a língua foi imposta esbarra na questão das relações de dominação e superioridade da comunidade ouvinte. A manutenção das relações de poder acaba por inviabilizar o ensino voltado para a ampliação de conhecimentos e recai nas estratégias de fortalecimento de superioridade da língua oral. O aspecto cultural passa então a ser mencionado nas discussões que regem o ensino de línguas, no entanto, ainda que tenha havido muitas conquistas no que se refere aos direitos da comunidade surda, a sua cultura ainda não é totalmente considerada.

A construção dos sentidos para a comunidade surda precisa estar voltada para as variadas formas em que a cultura se apresenta, considerando sempre o espaço gesto-visual como fator determinante desta construção. Abordar o ensino de línguas neste contexto é o mesmo que proporcionar aos surdos a possibilidade de integração e pertinência a uma sociedade da qual ele também faz parte. O primeiro passo nesta construção, passa pela escola, principal agência de aquisição, ampliação e transformação do conhecimento. É através do contato com o outro que o conhecimento se forma, a partir do momento em que se possam discutir hábitos, posicionamentos, relações.

O cenário escolar acaba por induzir as práticas discursivas presentes na sociedade através das práticas pedagógicas adotadas por esta instituição. Muitas vezes, é ela, a escola, quem mascara as gritantes diferenças que se apresentam na educação de surdos e ouvintes. A criação da sala de recursos é um forte exemplo disso. Oferecer aos alunos surdos um espaço em que eles possam utilizar-se da sua língua natural sem se preocupar em não ser entendido, pois ali todos fazem uso desta língua, não é uma tentativa de diminuir ou acabar com as desigualdades que findam por distanciar essas duas comunidades. No meu entendimento, a escola está apenas se isentando do seu papel de principal responsável pela inclusão dos variados grupos que permeiam o seu espaço. Não estou dizendo, com isso, que estes espaços não devam ser adotados. Entendo serem eles o ponto comum que une a comunidade surda dentro da escola regular. A crítica proposta é que, nas salas de recursos, também não se pratica o bilinguismo uma vez que a única linguagem usada é aquela praticada através do uso restrito da língua de sinais. Não há uma ligação entre a comunidade surda e a ouvinte, não há troca de conhecimentos ou aproximação entre as variadas culturas presentes na escola. Aquilo que se pratica nas salas de recursos se limita a este espaço, não alcança a sala de aula. As relações de poder permanecem, só que agora em posições contrárias.

A presença dos intérpretes de Libras nas salas de aula é outro fator que fortalece o não comprometimento da escola com questões mais profundas relacionadas à educação de alunos surdos. Somente aceitar a presença destes profissionais como meros tradutores sem se preocupar com a capacitação dos professores para que estes possam oferecer aos surdos, de fato, um ensino bilíngue, onde sua cultura seja respeitada e vivenciada por todos, não garante a prática da inclusão social que muito já foi discutida nesta dissertação, mas que ainda deixa lacunas por ser confundida com a inserção destes alunos nas instituições escolares.

Obviamente, o fato de a maioria das escolas ainda não praticar o bilinguismo não é um problema que lhes compete, apenas. As práticas que permeiam o espaço escolar estão engrenadas com as relações de poder que as cercam e que passam por esferas muito mais profundas. A inclusão vai além dos muros da escola, passa pelas diversas esferas da sociedade e engloba questões que envolvem não só o ensino como condutas políticas e sociais.

Desta forma, fatores relacionados ao letramento de alunos surdos em língua espanhola, perpassam fronteiras além do ensino de línguas. As relações socioculturais presentes no ambiente escolar interferem diretamente neste processo e o modo como o ensino se apresenta para esta comunidade também se reflete no letramento destes alunos.

O ensino voltado para a multimodalidade aponta para as práticas discursivas que terminam por influenciar na formação das identidades e que proporcionam aos surdos o desenvolvimento de suas capacidades, possibilitando-lhes desenvolver técnicas e habilidades que lhe confira algum sentido, mas que pouco se apresentam nas aulas de língua espanhola da escola K.

No período de observação das aulas de espanhol praticadas nesta pesquisa, pude perceber que, muitas vezes, a própria professora buscava fazer uso desses vários modos de linguagem presentes nos mais diversos meios de comunicação, todavia, esbarrava no “não saber fazer” por não estar capacitada para isto. Ouso dizer, mais uma vez, que as instituições de ensino precisam voltar seu olhar para a qualificação destes profissionais e que busquem, junto ao Estado, meios de capacitá-los para lidar com o diferente. O decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005 confere parte dessa responsabilidade às universidades, mas elas não devem ser as únicas. A sociedade é composta por várias instituições e todas elas têm seu grau de responsabilidade.

Outro fator discutido e que merece atenção é a formação das identidades surdas no processo de letramento. O termo, muitas vezes confundido com alfabetização, costuma ser fator de imposição dos processos de leitura e escrita apartados do fator sociocultural. Na grande maioria das situações, os professores se limitam a dizer que o aluno surdo não é letrado porque não sabe ler ou escrever em língua portuguesa. No caso das línguas adicionais, chegam a ser considerados “analfabetos”, postura diferente da adotada pela professora da escola K. Apesar das imensas dificuldades encontradas na rede estadual de ensino, esta ainda que, admitindo a necessidade de um curso de capacitação para lidar com alunos surdos, conseguia perceber que o letramento vai além das práticas de alfabetização e, de alguma forma, aproveitava isso na sala de aula, no momento das avaliações. Apoiando-se naquilo que o surdo era capaz de perceber, mesmo não sendo as técnicas adotadas as que melhor lhe favorecem, a professora, em muitos momentos, foi capaz de contribuir para a formação das identidades surdas, através da aplicação de atividades que envolviam a interação entre surdos e ouvintes.

Como a formação das identidades está voltada para as constantes transformações e modificações, aproveitar aquilo que o surdo pode oferecer, dentro do seu possível, muito contribuiu para o fortalecimento dessas identidades.

Não é possível falar em letramento sem questionar o papel do professor nesse processo. Quando esse letramento envolve também alunos surdos, o questionamento vai além. É preciso também contrapor o papel de todos os agentes envolvidos, inclusive, dos intérpretes da língua de sinais.

Como esta pesquisa trata de uma dissertação de mestrado, entendo que o tempo é insuficiente para discutir todas essas questões. Por isso, fixei-me em discutir apenas o papel destes dois profissionais.

Ao professor, é enfática a responsabilidade que lhe compete, pois é ele o maior responsável pelas transformações que ocorrem no espaço escolar. É ele quem determina como o processo educativo vai acontecer, apesar das imposições políticas que envolvem todo este processo. No caso de P, muitas vezes, ela foi a ponte entre o conhecimento e o desconhecido. Apesar da aparente falta de preparo, foi perceptível sua disponibilidade em tentar fazer mais e melhor, ao menos no espaço da sala de aula, ainda que isso nem sempre tenha sido possível. É interessante acrescentar também que a presença do professor bilíngue nas escolas ainda está distante da realidade. A maioria dos professores de escolas públicas, no caso desta pesquisa, desenvolvida na esfera estadual, já ingressou no plano de carreira do magistério e poucos são os que participam de cursos de capacitação, sobretudo, na aprendizagem de outra língua. Percebe-se certo comodismo por parte da maioria dos professores, mais uma vez, recaindo na questão das relações de poder. Os surdos são minoria. Para a maioria dos professores da escola K, não há a necessidade de aprender Libras, uma vez que a maior parte dos alunos é ouvinte e já há intérprete atuando na sala de aula, ou seja, fazendo o papel de professor de alunos surdos e assim, recaindo-lhe a responsabilidade em educar estes alunos.

Aos intérpretes, cabem aqui relevantes colocações, especialmente no tocante ao ensino de línguas adicionais e à formação destes profissionais, tão necessários na educação de pessoas com surdez. Primeiramente, é preciso entender a formação dos intérpretes da Libras-língua portuguesa como algo passível de questionamento, no que concerne ao campo de atuação. Especificamente nesta pesquisa, abordei a atuação do intérprete educacional. É preciso enfatizar que o intérprete que atua em instituições escolares deve estar preparado para uma atribuição que perpassa a interpretação sem considerar as particularidades do indivíduo surdo. Ele deve estar preparado para ser a principal ponte entre surdos e ouvintes, entre o conhecimento e o mundo, sempre atento à construção de sentidos de tudo que está sendo dito ou compartilhado.

Essa preparação sinaliza para sua formação, a qual deve contemplar a atuação destes profissionais em todas as esferas que agreguem pessoas com surdez, especialmente nas escolas, fornecendo-lhes as ferramentas necessárias para a concretização de um trabalho inclusivo. Sabemos que, na maioria das instituições escolares, os intérpretes acabam sendo excluídos das atividades pedagógicas, como reuniões mensais, elaboração do projeto político pedagógico, reuniões com pais etc.,

pois não se dá a este profissional o devido papel de também formador do aluno surdo. Não se deve, com isso, eximir o intérprete de sua responsabilidade em exigir das escolas e do corpo pedagógico, o seu espaço dentro do processo educativo de alunos surdos, pois, é ele quem melhor conhece o surdo e, por isso, é quem melhor pode oferecer as ferramentas necessárias para seu desenvolvimento educacional e cidadão.

Ao abordar a questão do letramento de alunos surdos, em língua espanhola, encarei o desafio de trabalhar com a diversidade. Desde o início, sabia que esta não seria uma tarefa fácil, a começar pela escassez de materiais que abordam o tema. Ainda assim, propus-me a desenvolver este trabalho com a perspectiva de que este estudo possa, de alguma forma, contribuir para o desenvolvimento da educação de alunos surdos, no tocante à aquisição da língua espanhola ou de qualquer outra língua adicional.

O tema dos letramentos não era algo o qual eu conhecia. Tive que caminhar em um território que também era novo para mim. Diversas leituras, pesquisas, conversas informais com estudiosos do assunto me deram o suporte necessário para que eu pudesse escrever esta dissertação. A inserção de alunos surdos na escola regular sempre me causou inquietação desde o primeiro dia em que tive que lecionar língua espanhola para este público, sem nenhum tipo de preparação ou suporte. Por isso, percebi a problemática que envolvia a comunidade surda e a escola regular assim como os desafios aos quais os professores são submetidos, cotidianamente, durante a vida profissional. O desafio de educar um aluno surdo estabelece posições que envolvem não só o papel da escola, da família e da sociedade como também as relações de poder envolvidas neste processo. O espaço educativo é projetado como o local ideal para que as transformações aconteçam e é exatamente aí que elas devem não só acontecer como também se fortalecer.

Apesar do pouco conhecimento acerca do assunto por parte das escolas, a educação de surdos sempre foi alvo de discussão e contraposições. Ao desconsiderar o surdo como ser pensante, Aristóteles (384 a. C., apud SÉRGIO, 2010) pressupunha questões que permeariam relações bem à frente do seu tempo, sem jamais imaginar que os estudos surdos acabariam por promover a inclusão destes sujeitos na sociedade ouvinte. Travam-se lutas diárias, constantes e, embora muito já tenha sido feito no que concerne à inclusão de alunos surdos, este é um tema que está longe do seu fim.

Enfim, termino por responder as questões as quais me propus investigar. Acredito ser possível letrar alunos surdos em língua espanhola desde que, sejam-lhes dadas condições necessárias para que este processo aconteça. Condições não só aos

alunos como aos professores que, apesar das dificuldades, buscam desenvolver propostas eficazes em nome de uma educação de qualidade. A surdez não deve ser encarada como uma dificuldade no letramento destes alunos. A dificuldade está no não entendimento da cultura surda por parte da comunidade escolar ouvinte, em especial, de professores e corpo pedagógico. Isso faz com que esse processo se torne ainda mais complexo e deficitário. As práticas de letramento devem ser sempre abordadas enfatizando o visual, as imagens, buscando valorizar o campo de atuação dos surdos e fortalecendo suas identidades. Deste modo, torna-se perceptível que não há limites para o letramento de alunos surdos.

Assim, entender a multimodalidade como a maneira mais eficaz para a construção de sentidos de alunos com surdez já aponta caminhos que vão muito além do uso de imagens, de forma contextualizada. Pressupõe a diversidade de usos de textos representados por suportes diferenciados como jornais, revistas, gibis etc. bem como o uso das tecnologias de informação e comunicação (tic's) como fator promotor de mudanças significativas na educação de surdos. Não só no que concerne ao ensino de forma global, mas à aprendizagem de línguas adicionais, em especial, da língua espanhola, inclusive como fator de inclusão social e que abre espaço para um maior aprofundamento do tema, ficando a cargo de estudos posteriores.

Já explanei anteriormente que incluir não é o mesmo que inserir. A escola precisa localizar uma forma de não só inserir estes alunos como também de incluí-los no processo educativo o qual lhe compete, buscando resguardar-lhes as condições necessárias de construção do saber, respeitando a sua diferença e principalmente, a sua cultura e identidade.

Enfatizo que este não é um estudo completo e acabado. Investigações posteriores poderão complementá-lo ou ainda contrapô-lo. O espaço está aberto para futuras discussões.

Referências

ALMEIDA, Elomena Barboza de, LODI, Ana Cláudia Balieiro. Formação de intérprete de libras – língua portuguesa: reflexões a partir de uma prática formativa. In: ALBRES, Neiva de Aquino, NEVES, Sylvia Lia Grespan (Orgs.). **Libras em estudo: formação de profissionais**. São Paulo: Feneis, 2014, p. 109-130.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 6ª ed., Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith, GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Editora Pioneira, 1998.

BRASIL, Decreto 5.226, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 de dezembro de 2005. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em 10/10/14.

_____, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, seção 1, de 23 de dezembro de 1996. Brasília: 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em 27/06/14.

_____, Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras – e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 24 de abril de 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm> Acesso em 28/11/14.

_____, Lei 11.161, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 08 de agosto de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm> Acesso em 25/06/14.

_____. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Linguagem, códigos e suas tecnologias**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: 2006.

CAETANO, Débora Ferreira, NAGURA, Cláudia Akemi, KOYAMA, Cristiano, Escola de Protagonismo. In: MOURA, Maria Cecília de, CAMPOS, Sandra Regina Leite de, VERGAMINI, Sabine Antonialli Arena (Orgs.). **Educação para Surdos: Práticas e Perspectivas II**, São Paulo: Santos, 2011, p. 65-80.

CANEN, Ana. Dossiê Educação e Desenvolvimento O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. **Comunicação e Política**, revista, v. 25, nº 2, p. 91-107, 2007.

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais e Educação – um panorama. In: SILVEIRA, Maria Hessel (Org.). **Cultura, poder e Educação: um debate sobre estudos culturais em educação**. 2ª ed., Canoas: Ed. ULBRA, 2011, p. 107-120.

ESPAÑHOLITO. Charge. Disponível em: <<http://espanholitos.tumblr.com/post/33564449017/wedding>> Acesso em 25/05/14.

FERNANDES, Sueli. É possível ser surdo em português? Língua de sinais escrita: em busca de uma aproximação. In: **Atualidade da educação bilíngue para surdos**, SKLIAR, Carlos (Org.). 4ª ed, Porto Alegre: Mediação, 2013, p. 59-81.

FERNANDES, Eulalia (Org.), CORREIA, Claudio Manoel de Carvalho. Bilinguismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. In: LODI, Ana Cláudia Balieiro, MÉLO, Ana Doriziat de, FERNANDES, Eulalia (Orgs.). **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 201-224.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão; tradução de Lígia M. Pondé Vassallo. 3ª ed., Petrópolis: Vozes, 1984.

FRIAS, E.M.A. **Inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais**: contribuições ao professor do Ensino Regular. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1462-8.pdf>> Acesso em 10/10/14.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. 5ª ed., São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009, (Coleção Linguagem).

GESSER, Audrei. **Libras? Que língua é essa?**: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GESUELI, Zilda Maria. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos, In: LODI, Ana Cláudia Balieiro, MÉLO, Ana Doriziat de, FERNANDES, Eulalia (Orgs.). **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 173-186.

HEMAIS, Bárbara. **Multimodalidade**: enfoque para professor de ensino médio. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <http://www.let.puc-rio.br/unidades&nucleos/Janeladeldeias/biblioteca/B_Multimodalidade.pdf>. Acesso em 04/03/2014.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. [tradução Silvana Cobucci Leite], 9ª ed., São Paulo: Cortez, 2011, (Coleção questões da nossa época, v. 14).

JESUS, Deborah Nathalia Silva de, GATTOLIN, Sandra Regina Buttros. Letramento e formação inicial e contínua de professores de línguas estrangeiras. In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf, MACIEL, Ruberval Franco (Orgs.). **Língua estrangeira e formação cidadã**: por entre discursos e práticas. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, vol. 33, Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 167-186.

KARNOPP, Lodenir. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. In: LODI, Ana Cláudia Balieiro, MÉLO, Ana Doriziat de, FERNANDES, Eulalia (Orgs.). **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 153-172.

KAUCHAKJE, Samira (Org.). "Comunidade surda": as demandas identitárias no campo dos direitos, da inclusão e da participação social. In: SILVA, Ivani Rodrigues, KAUCHAKJE Samira, GESUELI, Zilda (Orgs.). **Cidadania, surdez e linguagem**: desafios e realidades. São Paulo: Plexus Editora, 2003, p. 57-76.

KELMAN, Celeste Azulay. Multiculturalismo e surdez: respeito às culturas minoritárias. In: LODI, Ana Cláudia Balieiro, MÉLO, Ana Doriziat de, FERNANDES, Eulalia (Orgs.). **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 49-70.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (ILS). In: LODI, Ana Cláudia Balieiro, MÉLO, Ana Doriziat de, FERNANDES, Eulalia (Orgs.). **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 247-288.

LIMA, Niédja Maria Ferreira de. Inclusão escolar de surdos: dito e feito. In: LODI, Ana Cláudia Balieiro, MÉLO, Ana Doriziat de, FERNANDES, Eulalia (Orgs.). **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 303-332.

LODI, Ana Cláudia Balieiro (Org.). HARISSON, Kathryn Marie Pacheco, CAMPOS, Sandra Regina Leite de Campos. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades do contexto educacional. In: LODI, Ana Cláudia Balieiro, MÉLO, Ana Doriziat de, FERNANDES, Eulalia (Orgs.). **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 11-24.

MÉLO, Ana Doriziat Barbosa de (Org.). ARAÚJO, Joelma Remigio, SOARES, Filipe Paulino. O direito dos surdos à educação (um estudo com jovens de 14 a 22 anos). In: LODI, Ana Cláudia Balieiro, MÉLO, Ana Doriziat de, FERNANDES, Eulalia (Orgs.). **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 333-372.

MÉLO, Ana Doriziat Barbosa de (Org.), SOARES, Filipe Paulino. O intérprete da língua de sinais (ILS) no ensino médio. In: LODI, Ana Cláudia Balieiro, MÉLO, Ana Doriziat de, FERNANDES, Eulalia (Orgs.). **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 373-391.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario T. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, Ruberval Franco e Araújo, ASSIS, Vanessa de (Orgs.). **Formação de Professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011, p. 128-140.

MONTE MÓR, Walkyria. Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares. In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf, MACIEL, Ruberval Franco (Orgs.). **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, vol. 33, Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 31-50.

PATTANAYAK, D. P. A cultura escrita: um instrumento de opressão. In: OLSON, David R., TORRANCE, Nancy. **Cultura escrita e oralidade**. São Paulo: Editora Ática S.A., 1995, p. 117-120.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos. In: LODI, Ana Cláudia Balieiro, MÉLO, Ana Doriziat de, FERNANDES, Eulalia (Orgs.). **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 235-246.

QUADROS, Ronice Müller de, KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RANGEL, Gisele Maciel Monteiro, STUMPF, Marianne Rossi. A pedagogia da diferença para o surdo. In: LODI, Ana Cláudia Balieiro, MÉLO, Ana Doriziat de, FERNANDES, Eulalia (Orgs.). **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 113-124.

RAPOSO, Fernanda Gurgel. **Multiletramentos, diversidade e inclusão no livro didático de língua inglesa *Links***. São Cristóvão: UFS, 2014 (Mestrado em Letras).

REILY, Lúcia H. As Imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos. In: SILVA, Ivani Rodrigues, KAUCHAKJE, Samira, GESUELI, Zilda Maria (Orgs.). **Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades**. 2ª ed., São Paulo: Plexus Editora, 2003.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. (Org.). Protótipos didáticos para os multiletramentos. In: ROJO, Roxane, MOURA, Eduardo (Orgs.), **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 7-9.

ROSA, Andréa da Silva. A presença do intérprete de língua de sinais na mediação social entre surdos e ouvintes. In: SILVA, Ivani Rodrigues, KAUCHAKJE, Samira, GESUELI, Zilda (Orgs.). **Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades**. São Paulo: Plexus Editora, 2003, p. 235-243.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, poder e educação de surdos**. 2ª ed., São Paulo: Paulinas, 2010.

SANTOS, Kátia Regina de Oliveira Rios Pereira. Projetos educacionais para alunos surdos. In: LODI, Ana Cláudia Balieiro, MÉLO, Ana Doriziat de, FERNANDES, Eulalia (Orgs.). **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 71-87.

SÉRGIO, Paulo. Aristóteles – Biografia. Disponível em: <http://www.pucsp.br/pos/cesima/schenberg/alunos/paulosergio/teologia.htm>. Acesso em 23/01/2014.

SILVA, Angela Carrancho da. A representação social da surdez: entre o mundo acadêmico e o cotidiano escolar. In: LODI, Ana Cláudia Balieiro, MÉLO, Ana Doriziat de, FERNANDES, Eulalia (Orgs.). **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 89-104.

SILVA, Ivani Rodrigues, FAVORITO, Wilma. Surdos na escola: letramento e bilinguismo. **Linguagem e Letramento em foco: ensino na diversidade**, fascículo, Campinas, maio, 2009.

SLOMSKI, Vilma Geni. **Educação bilíngue para surdos: concepções e implicações práticas**. 1ª ed. 2010, 2ª reimpr./ Curitiba: Juruá, 2012.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

STUMPF, Marianne Rossi. Letramento na língua de sinais escrita para surdos. In: MOURA, Maria Cecília de, CAMPOS, Sandra Regina Leite de, VERGAMINI, Sabine

Antonialli Arena (Orgs.). **Educação para surdos: Práticas e Perspectivas II**. São Paulo: Santos, 201, p. 15-30.

SVARTHOLM, Kristina. Bilinguismo dos surdos. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da educação bilíngue dos surdos**. 4ª ed., Porto Alegre: Mediação, 2013, p. 15-23.

SVARTHOLM, Kristina, MOURA, Maria Cecília de. O Bilinguismo sob o ponto de vista de Kristina Svartholm – Suécia. In: MOURA, Maria Cecília de, CAMPOS, Sandra Regina Leite de, VERGAMINI, Sabine Antonialli Arena (Orgs.). **Educação para surdos: Práticas e Perspectivas II**. São Paulo: Santos, 201, p. 147-155.

TESKE, Ottmar. Surdos: um debate sobre letramento e minorias. In: LODI, Ana Cláudia Balieiro, MÉLO, Ana Doriziat de, FERNANDES, Eulalia (Orgs.). **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 25-48.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 9ª ed., São Paulo: Cortez, 2010.

TILIO, Rogério. Repensando a abordagem comunicativa: multiletramentos em uma abordagem consciente e conscientizadora. In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf, MACIEL, Ruberval Franco (Orgs.). **Língua estrangeira e formação cidadã**: por entre discursos e práticas. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, vol. 33, Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 51-67.

ZACCHI, Vanderlei José. **Linguagem e cultura na construção da identidade do sem-terra**. São Paulo: USP, 2009 (Doutorado em Letras).

Anexos

Anexo I

QUESTIONÁRIO

Prezada Professora,

Diante da necessidade de informação sobre a produção de dissertação de mestrado na Universidade Federal de Sergipe, gostaríamos da sua participação na pesquisa “Letramento de surdos em língua espanhola”, fornecendo dados que irão complementar e enriquecer o referido levantamento.

Esperamos contar com a sua participação e agradecemos antecipadamente:

1. GRADUAÇÃO E TITULAÇÃO

Graduação: _____

Titulação: _____

Local e ano de conclusão: _____

2. DADOS DA PESQUISA

Questões sobre o assunto

Data para devolução: ____/____/____

QUESTÕES

1. O que você entende por letramento?

2. Qual sua perspectiva sobre a aprendizagem do espanhol para o aluno surdo?

3. Em sua opinião, qual a importância do intérprete em turmas onde há alunos surdos matriculados?

4. Você acha que é possível letrar alunos surdos em língua espanhola?

5. Qual a sua opinião sobre a inclusão de alunos surdos nas classes regulares de ensino?

6. Ao traçar seu objetivo de ensino, você acha que consegue atingi-lo com os alunos surdos? Como você verifica isso?

7. Para você, qual o papel da escola na educação de alunos surdos?

8. Você utiliza imagens nas atividades propostas, em sala de aula?

9. Você faz alguma atividade ou avaliação diferenciada com os alunos surdos? Qual?

10. Você acha importante utilizar imagens no processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo? Por quê?

11. Percebe alguma diferença na aprendizagem do surdo em atividades que envolvam figuras ou textos com imagens?

Anexo II

QUESTIONÁRIO

Prezada Intérprete,

Diante da necessidade de informação sobre a produção de dissertação de mestrado na Universidade Federal de Sergipe, gostaríamos da sua participação na pesquisa “Letramento de surdos em língua espanhola”, fornecendo dados que irão complementar e enriquecer o referido levantamento.

Esperamos contar com a sua participação e agradecemos antecipadamente:

3. GRADUAÇÃO E TITULAÇÃO

Graduação: _____

Titulação: _____

Local e ano de conclusão: _____

4. DADOS DA PESQUISA

Questões sobre o assunto

Data para devolução: ____/____/____

QUESTÕES

12. O que você entende por inclusão social?

13. Qual a sua opinião sobre a inclusão de alunos surdos nas classes regulares de ensino?

14. Você acredita que, ao matricular alunos surdos em classes regulares de ensino, a escola está cumprindo o seu papel de inclusão? Por quê?

15. Em sua opinião, qual a importância do intérprete em turmas onde há alunos surdos matriculados?

16. O que você entende por letramento?

17. Você acha que é possível letrar alunos surdos em língua espanhola?

18. Qual a maior dificuldade que você encontra no processo de letramento, em língua espanhola, de alunos surdos?

19. Você conversa com os alunos surdos sobre as aulas de espanhol? Qual a maior dificuldade que eles encontram na aprendizagem da língua?

20. Você acha que a proposta de atividades que utilizem imagens facilita a aprendizagem?

Anexo III

QUESTIONÁRIO

Prezado Aluno (a),

Diante da necessidade de informação sobre a produção de dissertação de mestrado na Universidade Federal de Sergipe, gostaríamos da sua participação na pesquisa “Letramento de surdos em língua espanhola”, fornecendo dados que irão complementar e enriquecer o referido levantamento.

Esperamos contar com a sua participação e agradecemos antecipadamente:

5. DADOS PESSOAIS

Curso: _____

Turma: _____

Grau de deficiência: _____

Oralizado?

() Sim

() Não

6. DADOS DA PESQUISA

Questões sobre o assunto

Data para devolução: ____/____/____

QUESTÕES

21. Você utiliza a língua brasileira de sinais, em sala de aula, para se comunicar?

() Sim

() Não

() Às vezes

22. Com quem você a utiliza?

- ☐ Com todas as pessoas, surdas e ouvintes
- ☐ Apenas com os colegas surdos
- ☐ Apenas com os colegas surdos e intérpretes
- ☐ Não a utilizo

23. O que você acha das aulas de língua espanhola?

- ☐ Gosto
- ☐ Gosto, mas tenho dificuldade de aprendizagem
- ☐ Não gosto

24. Como você classifica o papel do intérprete, em sala de aula?

- ☐ Muito importante
- ☐ Importante
- ☐ Pouco importante

25. Você acha que sem a presença do intérprete, é possível aprender língua espanhola?

- ☐ Sim
- ☐ Não

26. Qual sua relação com os colegas ouvintes?

- ☐ Excelente
- ☐ Boa
- ☐ Ruim

27. Você se sente excluído de algumas atividades realizadas pelo professor de espanhol, em sala de aula?

- ☐ Sim. De que tipo? _____
- ☐ Não

28. Qual seu nível de leitura, escrita e interpretação de texto, em língua espanhola?

- ☐ Excelente. Consigo ler, escrever e interpretar textos.
- ☐ Bom. Consigo ler e escrever, mas não consigo interpretar textos, apenas frases.
- ☐ Regular. Consigo ler e escrever algumas frases, mas não consigo interpretá-las.
- ☐ Ruim. Não consigo ler nem escrever.

29. Você consegue escrever em espanhol fazendo uso das regras gramaticais?

- ☐ Sim
- ☐ Algumas frases
- ☐ Não

30. Qual sua relação com a explicação dada pelo professor nas aulas de espanhol?

- ☐ Excelente. Consigo entender a explicação do professor e utilizar esse conhecimento fora do ambiente escolar.
- ☐ Boa. Consigo entender a explicação do professor
- ☐ Regular. Entendo algumas coisas, mas não sei como fazer uso delas.
- ☐ Ruim. Não entendo o que o professor explica.

31. Você acha que a proposta de atividades que incluam o uso de imagens facilitaria sua aprendizagem?

() Sim.

() Não.

() Talvez. Depende de como o professor abordaria isso.

32. Numa escala de 0 a 10, como você avalia a importância de atividades que envolvam o uso de imagens? Por quê?

Anexo IV

Atividade Extraclasses

Etapa I

1. Copie o texto abaixo:

Año Nuevo es la fiesta que celebra el inicio de un nuevo año. La fecha en que se realiza esta celebración depende del tipo de calendario utilizado, y la más común es la del 1 de enero, del calendario gregoriano, que fue instaurado por el papa Gregorio XIII en 1582, y se utiliza en la mayoría de los países del mundo. En la actualidad, la celebración de Año Nuevo es una de las principales celebraciones en el mundo. Grandes eventos se realizan en las principales ciudades durante la Nochevieja (víspera del Año Nuevo correspondiente al 31 de diciembre), siendo acompañadas con los más grandes eventos de pirotecnia. Algunos de los eventos más grandes del mundo se centran en Wellington, Sídney, Hong Kong, Taipei, Dubai, Moscú, Madrid, París, Berlín, Londres, Río de Janeiro, Buenos Aires, Santiago de Chile, Valparaíso, Nueva York, Bogotá, Caracas y México, D. F.

(Wikipédia adaptado, acessado em 25-05-2014)

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines, typical of notebook paper. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There is no handwriting or other markings on the paper.

Etapa II

2. Ainda sobre o texto acima, responda as questões que se seguem:

- a) O que é “Año Nuevo”?

a) ¿Qué es un subgrupo?

- b) Em que data se realiza esta celebração?

c) Onde se concentram as maiores festas de “Año Nuevo” do mundo?

Etapa III

3. Após a leitura do texto, qual seu entendimento de “Año Nuevo”?

4. De acordo com o texto, é correto dizer que todo o mundo celebra esta festa na mesma data? Por quê?

5. Faça um resumo sobre o seu entendimento do texto.

Etapa IV

Para as duas questões seguintes, observe o quadrinho abaixo e marque a opção correta:



(<http://espanholitos.tumblr.com/post/33564449017/wedding>, acessado em 25-05-14)

6. O tema central da historinha é:

() casamento

() Globalização

() Vida atual e tecnologia

7. É correto afirmar que o uso excessivo das novas tecnologias ultrapassou o limite do bom senso?

() Sim

() Não

Por quê? _____

8. Ainda de acordo com o quadrinho, o que se passa na história?

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Letramento de Surdos em Língua Espanhola: uma construção possível?

Pesquisador: Marília Silva Dias

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 32806014.5.0000.5546

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 716.643

Data da Relatoria: 04/07/2014

Apresentação do Projeto:

O projeto visa estudar a possibilidade de ensino do espanhol como segunda língua a alunos surdos, em Sergipe.

O projeto é relevante, pode oferecer subsídios às escolas para inclusão de alunos surdos ao acesso de uma segunda língua.

Objetivo da Pesquisa:

Favorecer o ensino de língua espanhola para alunos surdos, oferecendo alternativas para superação das dificuldades implicadas nisso.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

não há riscos, benefícios claros, pela inclusão e ampliação de horizontes assim proporcionadas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A proposta é analisar a produção escrita, em espanhol, dos surdos através das atividades oferecidas pelo professor, em sala de aula, e observar se a metodologia utilizada favorece ou não a prática do letramento. Além disso, será aplicada uma atividade baseada no uso de imagens, a fim de verificar se esta proposta facilita a aprendizagem da língua adicional.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequados

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº

Bairro: Sanatório

UF: SE

Município: ARACAJU

Telefone: (79)2105-1805

CEP: 49.060-110

E-mail: cephu@ufs.br

HOSPITAL UNIVERSITÁRIO DE
ARACAJÚ/ UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SERGIPE/ HU-



Continuação do Parecer: 716.643

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

ARACAJU, 14 de Julho de 2014

Assinado por:
Anita Hermínia Oliveira Souza
(Coordenador)

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº

Bairro: Sanatório

UF: SE

Município: ARACAJU

Telefone: (79)2105-1805

CEP: 49.060-110

E-mail: cephu@ufs.br